ديموقراطية التعليم
في الفكر التربوي النقدي

الدكتور شبل بدران
عميد كلية التربية - جامعة الإسكندرية

الطبعة الأولى
١٤٢٧هـ / ٢٠٠٦م



عين للدراسات والبحوث الإنسانية والاجتماعية
EIN FOR HUMAN AND SOCIAL STUDIES

الناشر: عين للدراسات والبحوث الإنسانية والاجتماعية
٥ شارع ترعة المريوطية - الهرم - ج.م.ع. تليفون وفاكس ٣٨٧١٦٩٣

Publisher:EIN FOR HUMAN AND SOCIAL STUDIES
5, Maryoutia St ., Elharam - A.R.E. Tel : 3871693
E-mail : dar_Ein@hotmail.com
book ein @ yahoo.com
الموقع الالكترونى web site: WWW.Dar Ein.com

" مهمتنا بلوغ المجد فى سباق اللامساواة .
... لا نعبأ بالمتخلفين فى سباق المنافسة ...
الناس غير متساوين بالطبيعة وهذا خير ...
لا فضل للضعفاء ذوى الحظ السىء فى
التعليم،وإن ما يصيبهم يستحقونه ، لأن
الخطأ خطأهم وليس خطأ المجتمع .... "

« مارجريت تاتشر »



بسم الله الرحمن الرحيم

بدلاً من المقدمة

مازالت حركة الفكر التربوى فى مصر والعالم العربى مقيدة بالإنتاج المعرفى الذى أنتج خلال النصف الأول من القرن العشرين، وإن كانت هناك بعض الاجتهادات التى اشتبكت مع أطروحات الستينات ومطلع السبعينات ولكن هذه الاجتهادات ظلت أسيرة البحث التربوى على مستوى الأفراد وظلت أيضًا حبيسة داخل بعض الدوريات محدودة الانتشار، وكذا لدى بعض المشتغلين بالعلم التربوى وحركة التجديد التربوى ، إلا أنها لم تصل بعد لكى تُكون تياراً عامًا فى الوسط التربوى برمته ، طلابًا ، ودارسين ، وباحثين ، ومفكرين .

ومن هنا كان انشغالنا الجوهرى والأساسى بحركة التجديد فى الفكر التربوى خلال العقود الثلاثة الماضية ، لأن تلك الحركة طرحت على الواقع المعاش فى المجتمعات الرأسمالية الصناعية المتقدمة أفكاراً لم تكن مطروحة من قبل واستطاعت أن تُفعِّل الحركة التربوية على صعيد الفكر التربوى المعاصر والذى يتجسد فى حركة الاتجاه النقدى الذى انتشر فى أوروبا وأمريكا فى النصف الثانى من القرن العشرين .

والكتاب الذى بين يديك أيها القارئ الكريم يحوى العديد من الدراسات والأطروحات النظرية للاتجاه النقدى سواء فى أوروبا أو أمريكا ، والتى تمثلت فى ديموقراطية التعليم والثقافة والسعى نحو تحقيق المساواة والعدالة فى التعليم والواقع الاجتماعى المعاش ، من هنا كان جوهر توجه الفكر النقدى هو السعى نحو تحرير الإنسان وتحرير ذهنيته وخلق المجتمع الحر الذى تتحقق فيه المساواة دون قيود اجتماعية أو ثقافية أو عرقية أو جنسية ... إلخ .

وعلى الرغم من أن تلك الحركة التجديدية فى الفكر التربوى المعاصر وتحديداً فى الاتجاه النقدى انشغل بها العالم المتقدم منذ مطلع السبعينات وحتى الآن، إلا أن حركة الفكر التربوى فى مصر والعالم العربى مازالت تدور حول مجمل أفكار « جون ديوى » وما طرحه من خلال فلسفته التربوية الشائعة فى واقعنا المعاصر ، وظلت حركة الفكر التربوى النقدى بعيدة عن متناول أيدى الباحثين والدارسين والمشتغلين بالعلم التربوى ، من هنا رأينا ضرورة وأهمية طرح

بعض تلك الأفكار والرؤى ونشتبك معها من خلال تملك منهج نقدى يساعدنا على التحليل والوعى بكل تلك القضايا .

فالكتاب يحوى **فى فصله الأول** : الأبعاد الاجتماعية والتربوية للمنهج النقدى ، وذلك من خلال طرح المفاهيم والخصائص والعلاقات الناشئة عن ذلك المنهج الذى يعد أحد أهم الآليات فى فهم الفكر التربوى المعاصر. **وفى الفصل الثانى** : ديموقراطية التعليم فى الفكر النقدى ، نطرح النظريات التى عالجت مفهوم ديموقراطية التعليم من زوايا عديدة ، وذلك من خلال طرح أفكار نظرية الاقتصاد السياسى ونظرية رأس المال الثقافى وعلم اجتماع التربية الجديد ثم النظرية النقدية فى التربية؛ فهذه النظريات جميعها اهتمت بشكل أساسى ورئيسى بمفهوم ديموقراطية التعليم فى العالم العربى المتقدم والنامى على السواء .

أما الفصل الثالث : التعليم المدرسى فى المجتمع الرأسمالى . فيحاول الإجابة عن سؤال رئيسى هو : هل تستطيع المدارس أن تحقق المساواة ، بمعنى إن كانت المساواة والعدالة مفتقدة فى المجتمع ، فهل تستطيع المدرسة أن تحققها بعيداً عن الواقع المعاش ؟! **والفصل الرابع** : الإصلاح التعليمى والتغير الاجتماعى فى المجتمعات الرأسمالية . فيهتم بموضوع الإصلاح التعليمى والتغير الاجتماعى فى المجتمعات الصناعية المتقدمة . **والفصل الخامس** نطرح فيه : التعليم غير العادل والتقسيم الاجتماعى للعمل . أى إيضاح العلاقات التبادلية بين التعليم غير العادل والتقسيم الاجتماعى للعمل والعلاقة بينهما .

وفى الفصل السادس : اتجاهات معاصرة فى الاقتصاد السياسى للتربية ، فى هذا الفصل نطرح أفكار ورؤى لويس التوسير وبعض مؤرخى التربية الأمريكيين المعاصرين وضرورات موائمة التربية لمتطلبات العمل وسوق العمل وللنمط الرأسمالى للإنتاج .

أما الفصل السابع : فيناقش ديموقراطية التعليم وتكافؤ الفرص فى المجتمع المصرى بوصفه مجتمعًا رأسماليًا فى التوجه والممارسة ، ومن هنا فنحن نحاول أن نختبر صحة المقولات النظرية التى سبق دراستها على الواقع المصرى المعيش، من خلال مناقشة قضية ديموقراطية التعليم وتكافؤ الفرص فى التعليم والحياة ، ونحن نعتقد أن الأفكار والأطروحات الواردة خلال فصول هذا الكتاب تعد مجالاً جديداً من مجالات الفكر التربوى فى مصر والعالم العربى، ونأمل أن تحقق الفائدة التى نسعى إليها جميعًا .

والله من وراء القصد

أ.د. شبل بدران الغريب

الفصل الأول

الدور الاجتماعى والتربوى للمنهج النقدى

مقدمة :

لقد تعددت المداخل فى تناول إشكالية المنهج فمن الباحثين من تناول هذه الإشكالية من ناحية الموضوعية والذاتية وآخرون تناولوها من ناحية النماذج التفسيرية فكانت نماذج العلمية والتطورية والبنائية الوظيفية ونماذج التوازن والصراع ومنهم من تناولها من رؤية أيديولوجية فكانت المناهج بين الكلاسيكية والنقدية وسوف نعرض لثلاثة عناصر رئيسية للإلمام بجوانب هذا الموضوع .

١ - مفهوم المنهج فى ضوء المدرسة الأمبريقية .

٢ - مفهوم المنهج النقدى الاجتماعى .

أولاً : مفهوم المنهج فى ضوء المدرسة الأمبريقية :

ترجع جذور ضرورة المنهج إلى آراء « أوجست كونت » حيث حدد موضوع علم الاجتماع أو الفيزياء الاجتماعية بأن دراسة الظواهر الاجتماعية بنفس الأسلوب التى تدرس به الظواهر الفلكية والطبيعية على اعتبار أن كل هذه الظواهر تخضع لقوانين طبيعية ثابتة[1] ، كذلك دعمت نفس الفكرة آراء « إميل دور كايم » فالقضية الأساسية عنده كانت هى تناول الوقائع الاجتماعية كأشياء والوقائع الاجتماعية عند « دور كايم » هى كل وسيلة أو أسلوب للتصرف تمارس فرضًا أو إجباراً على الفرد أو كل وسيلة للتصرف تتصف بالعمومية فى مجتمع ما ولكنها توجد فى نفس الوقت مستقلة بذاتها[2]، وبناءً على هذه القاعدة الأساسية يذكر لنا «دور كايم » ثلاث قواعد توضح كيفية دراسة الوقائع الاجتماعية دراسة موضوعية ، **أولاً** : التخلى عن كل تصور مسبق عند تناولنا للوقائع الاجتماعية ، **ثانيًا** : أن لا نتخذ موضوعًا للبحث إلا إذا كان مجموعة من الظواهر سبق تعريفها بخواص خارجية تكون مشتركة بينها ، **ثالثًا** : عندما يشرع باحث فى استكشاف نظام الوقائع الاجتماعية عليه أن يبذل قصارى جهده فى النواحى التى تكون معزولة عن تجلياتها ومظاهرها الفردية . وهذه القواعد الثلاث تساعد الباحث على أن يكون موضوعيًا عند تناوله للوقائع الاجتماعية[3]، هكذا يتحدد موضع

الباحث فإنه يجب أن يكون موضوعيًا وأن يتمسك بخطوات المنهج العلمى ، فالمسألة لا ترتبط بأى مذهب فكرى أو عقائدى ، ولكن هناك خطوات علمية يجب أن يلتزم بها الباحث حتى يصل إلى حقائق موضوعية . ومن هنا كان الاهتمام بالحبكة المنهجية والتخلى عن كل تصورات قبلية حتى لو كانت عن تصور المجتمع نفسه. ومن هنا كان الاهتمام بالبحوث التطبيقية وإهمال النظرية الاجتماعية وتاريخ الفكر الاجتماعى[٤]، ولذلك ساد اعتقاد مؤداه أن المنهج هو مجموعة الخطوات بما تتضمن من تصميمات تجريبية يقوم بها الباحث بغية الوصول إلى مناهج موضوعية. ومن قبيل التعمية الأيديولوجية كان هناك خلط بين مفهوم الأداة والطريقة والمنهج[٥] مما أدى إلى تصور البعض أنه لا يوجد سوى منهج واحد هو المنهج العلمى وتصميماته المختلفة فأصبحنا نتحدث عن المنهج التجريبى والإحصائى ومنهج تحليل المحتوى والمنهج الوصفى وغير ذلك .

ولكن الحقيقة أن هذه هى طرق منهجية يمكن أن نستخدمها فى ضوء أى منهج فكرى كما أن هذه المنهجية العلمية يمكن أن نردها إلى أصولها الفلسفية والأبستمولوجية والمنطقية والأيديولوجية الى تستند إليها[٦] فى أى منهج لابد أن يكون له أصوله التى يتم من خلالها معالجة موضوع الدراسة ويمكن أن نوضح أصول المنهج الأمبريقى فى الآتى :

١- الأصل الفلسفى :

يرجع الأصل الفلسفى لهذا المنهج إلى الفلسفة الوضعية عند « أوجست كونت » . إذ إن كلمة وضعى Positive تعنى إيجابى أى اتخاذ موقف إيجابى مما هو قائم فى المجتمع وليس موقفًا نقديًا أو سلبيًا لهذه الأوضاع القائمة. ورأى « كونت » أن النظام الاجتماعى القائم هو وحده الذى يمثل الحقيقة وأن وظيفة علمه الجديد هو مجرد تسجيل لحقائق هذا النظام ، والنظام لا يمكن أن يقوم إلا على أساس من نوع من الاشتراك فى الأفكار بين أولئك الذين يكونون المجتمع ، كما يرى أن جوهر العملية التاريخية هو تطور الفكر الذى مر بثلاث مراحل هى اللاهوتية والميتافيزيقية والوضعية هى نهاية المطاف وتوصف بأنها محل ما هو خير وجميل[٧] إنها سكونية المجتمع ورفض الصيرورة التاريخية .

٢ - الأصل الإبستمولوجى :

يرى أصحاب هذا الاتجاه أن المعرفة التى يحصل عليها الإنسان من خلال ملاحظاته لظواهر واقعه المحسوس هى المعرفة الحقيقية ، ومن خلال هذه الملاحظات يحصل الإنسان على بيانات

عن هذه الظواهر ويكون أفكاراً وفروضًا لتساعده على فهم أعمق لهذه الظواهر على اعتبار أن الوقائع الاجتماعية تنظمها قوانين ثابتة وتصبح مسلمات. هذه النظرية هى نفسها مسلمات المنهج العلمى الطبيعى من حيث الحسية والحتمية السببية والاضطراد ، وبالتالى يمكننا الوصول إلى قوانين علمية ثابتة نسبيًا وهنا يكون موقف الباحث محايداً وموضوعيًا ، فالمعرفة التى نتوصل إليها هى معرفة ثابتة لا تتصل بأى مذهب فكرى أو فلسفى كما هو الحال فى العلوم الطبيعية .

٣ - الأصل المنطقى :

المنطق الذى يستند إليه أصحاب هذا الاتجاه هو المنطق الصورى القائم على الاستقراء العلمى . وهو يعنى الانتقال من المقدمات إلى النتائج ، أى من السبب إلى النتيجة. وما يميز الاستقراء العلمى هو الانتقال من مقدمات جزئية يفترض فيها الصدق إلى كليات نصل منها إلى التعميم[٨] وأخيراً الموقف الأيديولوجى لأصحاب هذا الاتجاه هو مناصرة الرأسمالية والوقوف ضد التيارات النقدية وذلك بقبولهم المجتمع كما هو أمر مسلم به . ومن كل ما سبق يتضح لنا خصائص هذا المنهج فى أنه يقوم على أساس من الفلسفة الوضعية والنظرية المعرفية التى يستند إليها هى الموضوعية العلمية والمنطق هو منطق صورى والموقف الأيديولوجى رأسمالى .

وإذا كان لنا كلمة حول الموضوعية التى يدعيها أنصار هذا المنهج فنتأمل أسس هذا المنهج عند « دور كايم » وهى[٩]:

١ - وحدة الطبيعة .

٢ - الظواهر الاجتماعية جزء من العالم الطبيعى الموضوعى .

وبناءً على ذلك يمكن تطبيق المنهج العلمى ، ولكن هذه الأسس ميتافيزيقية ولا يوجد دليل علمى على صحتها . فعلى أى أساس كانت نظرة أصحاب هذا الاتجاه للإنسان والطبيعة وعلى أى أساس يمكن الفصل بين السياسة والأخلاق وعلى أى أساس يكون الناس متساوين بالطبيعة وأن يكون للفرد صوتًا واحداً فى الانتخابات وله حق أن يمتلك ما يشاء وأن يستهلك ما يشاء، الأسئلة كثيرة التى تمس المنهج وقوام المجتمع ، فالأسس التى بنيت عليها الموضوعية ميتافيزيقية ، وبعد ذلك يدعون الموضوعية[١٠].

ويوضح « دور كايم » أن من نقاط الضعف الرئيسية فى الفكر الوضعى ، أن هذا الفكر حصر نفسه فى نطاق الاعتراف بالدور الذى يقوم به العلم فى تسجيل الوقائع ووصفها ثم التعميم على ما يجرى فى العالم الظاهر من وقائع وأحداث وهو بذلك (١١):

أ - اكتفى بالقشرة الخارجية ولم ينفذ إلى أعماق الظواهر .

ب - أهمل التطور التاريخى لهذه الظواهر وبالتالى أصبح أداة للمحافظة على بناء القوة القائم .

جـ - انطلقت الفلسفة الوضعية من شعارات جوفاء من مماثلة الظواهر الطبيعية بالاجتماعية والحيادية والموضوعية . ويقوم دعوة أصحاب هذا الاتجاه الأمبريقى (أو منهجية اللامنهجية) على ما يلى (١٢):

١ - التعمية الأيديولوجية .

٢ - تمييع المفاهيم (الطبقة ، الأيديولوجيا ، الإنسان ، الصراع ، المنهج) .

٣ - تمييع أهداف البحث العلمى الاجتماعى لتكون حب الاستطلاع وينأى بها بعيداً عن المجتمع وصراعاته .

٤ - الخلط بين المنهج العلمى فى العلوم الطبيعية ونظيره فى العلوم الاجتماعية وتشيؤ الظواهر .

ثانيًا : المنهج النقدى :

إذا كان المنهج الإمبريقى يقوم على مسلمة رئيسية وهى تشيؤ الظواهر الاجتماعية . فإن المنهج النقدى يقوم على اعتقاد راسخ بأنه لا يمكن فهم أى جانب من جوانب الحياة الاجتماعية أو أى ظاهرة من ظواهر المجتمع بدون وضعها فى الإطار التاريخى الكلى وبالبناء الاجتماعى بوصفه وحدة كلية(١٣) فالمسلمة الرئيسية لمنهج النقد الاجتماعى هى اجتماعية المعرفة ، لأن النظرية النقدية ترفض تشيؤ الوعى الإنسانى على هذا النحو ، لأن الوقائع الاجتماعية والعلم الذى يتناولها بالدراسة ليست سوى أجزاء من عملية الحياة الدائرة فى المجتمع ولكى نفهم معنى الوقائع أو العلم بوجه عام علينا أن نتعرف على الموقف التاريخى وهو النظرية الاجتماعية. وبذلك فالمنهج النقدى هو رؤية شاملة للمجتمع تقوم على أساس من فهم التاريخ والصيرورة التاريخية(١٤) ويمكن أن نوضح خصائص هذا المنهج بالتعرف على أصوله فى الآتى:

١ - الأصول التاريخية للفكر النقدى :

يرتبط الفكر النقدى بمعهد فرانكفورت للبحث الاجتماعى الذى أسسته فى عام ١٩٢٣م نخبة من الفلاسفة وعلماء الاقتصاد والنفس حيث كان من بين أعضائه نخبة من الأعلام فى الفكر والفلسفة مثل « أريك فروم » و « تيودور أدورنو » و « هربوت ماركوز » و«هوركهيمر» الذى تولى إدارة المعهد من ١٩٣٠م إلى ١٩٣٤م عندما أغلقته السلطات النازية[١٥] حيث تم نقل المعهد ١٩٣٢م إلى جنيف ثم إلى نيويورك ١٩٣٤م ثم عاد المعهد إلى موقعه الأصلى ١٩٥١م وعندما تولى "هوركهيمر" إدارة هذا المعهد تبدل نشاط المعهد من النقد الاقتصادى السياسى إلى الاهتمام بالأبعاد الفلسفية الأبستمولوجية للنظرية الماركسية ، وبذلك تحول الاهتمام من تحليل الأبنية الفرعية الاقتصادية الاجتماعية إلى الاهتمام بالبناء القومى الثقافى [١٦].

ومن ناحية الأسبقية التاريخية فإن مدرسة فرانكفورت هى أولى مدارس النقد الاجتماعى ، حيث كانت تهدف فى البداية إلى تطوير الفكر النقدى الماركسى فى طابعه الإنسانى ثم تبنت استراتيجية خاصة للنقد تستند إلى مقولات غير تلك التى تستند إليها الماركسية ، ولقد كان لأسبقيتها التاريخية من ناحية ولممارستها النقد الاجتماعى وفق منطق مخالف من ناحية أخرى ، دورها فى شيوع أفكارها وتأثيرها فى الاتجاهات الأخرى ، كما يرى المؤرخون أن علم الاجتماع الراديكالى قد ظهر بقوة فى أمريكا لعدة عوامل سادت المناخ السياسى والاجتماعى أهمها فقدان الشباب الثقة فى النظام الأمريكى واكتشافهم لزيف الدعاوى التى تقول بها القوة الحاكمة من أنها تهدف للرخاء والسلام والعدالة الاجتماعية[١٧]. وهكذا لم تكن الماركسية هى النظرية الوحيدة التى تعطى وزنًا للصراع الاجتماعى وللطبيعة التاريخية للمجتمعات البشرية، فلقد أسهم باحثون كثيرون بإضافة عناصر جديدة لنظرية الصراع الاجتماعى والتغير الاجتماعى وانتقدوا القضايا التى طرحها ماركس من وجوه عديدة كما كانت لهم إضافات كثيرة ومن هنا كان ظهور علم الاجتماع الجديد الذى نشأ من إسهامات س . رايت ميلز C.W. Mills (١٩١٦ - ١٩٦٢) ونظراً للتكاثر السريع فى هذا النوع من الفكر أصبح لدينا علم الاجتماع النقدى وعلم الاجتماع الراديكالى [١٨]. ومن المعروف أن الفكر النقدى فى أوروبا لم يظهر بوضوح كتيارات فكرية إلا بعد تمرد الشباب فى أحداث ١٩٦٨م ، حيث تزايد الاهتمام بين المتخصصين فى الفكر الاجتماعى وخاصة الشباب نحو نقد وإعادة تقييم النظريات

الاجتماعية السائدة وعلى وجه الخصوص النظرية الوظيفية وما تتضمن من المسلمات تحتوى على مضمون أيديولوجى واعتبار هذه النظريات ليست سوى تبرير أيديولوجى للنظام الرأسمالى الإمبريالى وأنها تدعم الوضع القائم باسم العلم، وقد تبلور هذا التيار الراديكالى فى الفكر الاجتماعى بوصفه نقداً جذريًا للنظريات التقليدية وبوصفه دعوة لإحداث تغيير جذرى فى النظام الاجتماعى القائم يؤدى إلى استبداله بنظام آخر جديد[١٩].

ويلخص أحمد زايد الاتجاهات الأساسية لحركة النقد الاجتماعى فى الآتى[٢٠]:

أ - النقد الاجتماعى فى ألمانيا : حيث تطورت نظرية نقدية منتظمة داخل مدرسة فرانكفورت ومنذ وقت مبكر من هذا القرن ، حيث اعتبر هؤلاء الفلاسفة أعمالهم النظرية جزءاً من النضال الثورى ضد الرأسمالية مثل « تيودور إدورنو » و «ماكس هوركهيمر » ، «هابرماس» M. Horkeimer - Adorno - J. Habermas ونظراً للتغيرات التى طرأت على المجتمع الرأسمالى وما ارتبط بهذه التغيرات من صراعات جديدة تحول اهتمام نقاد «فرانكفورت» من التركيز على التناقضات الاقتصادية إلى نقد النظم السياسية والثقافية للرأسمالية الحديثة :

ب - النقد الاجتماعى فى أمريكا : حركة النقد الاجتماعى فى أمريكا بدأها « رايت ميلز» واستمرت من خلال المتأثرين به وعلى رأسهم « نورمان بيرنبوم Norman Birnbaum» حيث أصدر بيرنبوم فى عام ١٩٦٩م كتابًا بعنوان « أزمة المجتمع الصناعى » نقد فيه البناء الاجتماعى للمجتمع الصناعى وهاجم الثقافة البرجوازية حيث تسيطر جماعة متميزة على السوق وتكافح ضد الفئات الأدنى للاحتفاظ باعتبارتها ، كما أشار إلى ظهور جماعات الصفوة الجديدة من مديرى المشروعات ومديرى القطاع العام والمهنيين المستثمرين ، وأهم ما يميز هؤلاء ليس امتلاك الثروة وإنما التحكم فيها وليس احتكار السياسة بل القدرة على توجيهها .

جـ - النقد الاجتماعى فى فرنسا : ظهرت هذه الحركة بوضوح بعد حركة الطلبة عام ١٩٦٨م وخير ممثل لهذا التيار هو « آلان تورين A. Tourain » ففى مقال له عن حركة الطلبة فى فرنسا أوضح أن القوة فى المجتمع الصناعى الجديد أصبحت بناءً إداريًا قائمًا على الضبط والتحكم تمارسه دولة متسلطة تتحكم فى التعليم والدعاية وأساليب الاستثمار بمشاركة مركب غامض من الشركات الكبرى وكلاهما يوجه التعليم والبحث العلمى نحو خدمة

أغراضه ، كما أوضح فى مؤلف له آخر « مجتمع ما بعد الصناعة » تحول دروب الاستغلال من الاستغلال الاقتصادى إلى الاستغلال السياسى والثقافى بالدرجة الأولى .

د - النقد الاجتماعى فى انجلترا : أكثر المجتمعات الأوروبية محافظة وأقلها اهتمامًا بالفكر النقدى ، إلا أن هناك بعض المفكرين تأثر بآراء رايت ميلز مل من « توم بوتومور » و « جون ركس » فنجد أن بوتومور أصدر مؤلفه علم الاجتماع كنقد اجتماعى عام ١٩٧٥م وأصدر ركس مؤلفه علم الاجتماع وتحرير العالم الحديث عام ١٩٧٤م حيث تزايد الاهتمام فى مراحلهما الأخيرة بحركة النقد الاجتماعى .

ويهمنا أن نؤكد أن هؤلاء النقاد فى كل من أمريكا وفرنسا وانجلترا تأثروا بآراء « رايت ميلز » على اعتبار أن النقد الاجتماعى فى ألمانيا قد ترعرع فى أحضان « مدرسة فرانكفورت» وهى سابقة فى ظهورها على « رايت ميلز » بل أن « رايت ميلز » نفسه قد تأثر بهذه المدرسة ، ولكن مما لا شك فيه أن التغير الذى طرأ على تفكير مدرسة فرانكفورت كان متأثر بأفكار رايت ميلز حيث تغير اهتمامهم من التركيز على التناقضات الاقتصادية إلى التركيز على التناقضات السياسية والثقافية والاجتماعية ، حيث كان أول المتأثرين بهذه الآراء هو رايت ميلز فى تحليله للمجتمع الأمريكى فلم يتوقف عند مستوى التحليل الاقتصادى بل امتد التحليل ليشمل الأبعاد السياسية والفكرية والعسكرية على أساس أن مظاهر الاستغلال ليست ذات طابع اقتصادى فقط وإنما ذات طابع سياسى وفكرى فى المحل الأول[٢١] ، وهكذا يعتبر رواد مدرسة فرانكفورت ورايت ميلز المؤسسين الأوائل للفكر النقدى كما يعتبران أبرز تيارين فى الفكر الاجتماعى .

٢ - الأصول الفلسفية للفكر النقدى :

إن الجذور التأسيسية للفكر النقدى ترجع إلى حركة تقدمية عامة اجتاحت الفكر الفلسفى الأوروبى منذ سنوات العشرينات ثم تبلورت فى تيار لاحق عرف بعد الحرب العالمية الثانية «بمدرسة فرانكفورت» ، وكان من أعلامها «ماركوز» و«أريك فروم» فى ميدان الفلسفة الاجتماعية وعلم النفس الاجتماعى. هذا الاتجاه الذى أخذ على عاتقه نقد الممارسة الديموقراطية داخل المجتمع الرأسمالى من خلال الهيمنة اللامباشرة لمؤسسات الدولة على مسار تطور الوعى الاجتماعى والكشف عن الدينامبات العقلانية التى تحقق بشكل خفى وظيفة الردع لكل محاولة جذرية تمتلك طاقة الرفض والاحتجاج ، وبعد حركة الطلبة فى مارس عام

١٩٦٨م أمست النظرية النقدية تياراً فلسفياً داخل الفكر المعاصر استند على استيعاب وقراءة التراث الفلسفى الأوروبى وأدى التطور التراكمى لهذه المدرسة إلى جعلها تقف فى مستوى الاتجاهات الكبرى فى الفلسفة الكانطية والوجودية والبنيوية والماركسية [٢٢]. ويمكن أن نوضح الأسس الفلسفية التى يستند إليها المنهج النقدى فى العناصر الثلاث الآتية :

أ - مفهوم النقد .

ب - الأساس الفلسفى لمدرسة فرانكفورت .

جـ - الاتجاه النقدى .

أ - مفهوم النقد :

يقصد بالنقد ذلك التوجه الذى يتناول الباحث من خلاله مجموعة قضايا تشكل إطاراً نظرياً للكشف عن تناقضات النظام الاجتماعى بحثاً عن نظام آخر لا توجد فيه هذه التناقضات [٢٣]. فالنقد يتضمن مناهج المراجعة والتقييم للأفكار والوقائع التى تنطلق من معايير معينة ويستهدف الكشف عن تعارض تلك الأفكار والوقائع مع هذه المعايير التى أصابها العجز والفساد بغية العمل على تجاوزها ورفعها ، هذا السلب أو النفى الدائب للمعايير والوقائع والأوضاع القائمة يكمن فى ذلك النقد الذى يزاوله الفرد والمجتمع على ظروفه وقيمه ومؤسساته التى قد تبدو بدون الوعى النقدى مطلقة ثابتة مستقرة . فالنقد يؤدى إلى التغيير الإيجابى عن طريق سلبه لكل ما هو فاسد فى الواقع القائم وإحلال معايير محل التى أصبحت بالية تقليدية جامدة واقتضت الجدلية الثورية تخطيها[٢٤] والنقد يسير فى خطين متداخلين **الأول** : نقد سوسيولوجى فى محاولة لبناء نظرية اجتماعية من خلال تاريخ وتفنيد النظريات النقدية تكون بديلاً نظرياً له من الكفاءة والشمول ما يجعله قادراً على الإحاطة بعناصر الواقع الاجتماعى وصفاً وتفسيراً **والثانى** : النقد الاجتماعى الذى يتجه مباشرة لنقد الواقع الاجتماعى وعناصره وقد يجمع بعض الباحثين بين الميزتين[٢٥] وللنقد الاجتماعى مستويان[٢٦] :

الأول : نقد اجتماعى يعبر عن احتجاج اجتماعى شامل يستهدف تأكيد ضرورة التغيير الأساسى والجوهرى للأنماط الحضارية القائمة وله ثلاث شروط .

أ - خلق تناقضات متنوعة بين عناصر الواقع بحيث يفقد تكامله ويصبح عاجزاً عن الوفاء

بالمتطلبات الأساسية للإنسانية والمجتمع .

ب - وجود تصور مثالى بديل لما يجب أن يكون عليه المجتمع .

جـ - امتلاك الحركة النقدية لقوة اجتماعية تصبح هى العامل الثورى الذى ينتقل بالمجتمع مما هو كائن إلى ما ينبغى أن يكون .

والمستوى الثانى : أقل راديكالية وشمولية لأن النقد من هذا النوع نقد تثقيفى وتنويرى يستهدف تشكيل توجهات ثقافية جديدة تقود التفاعل والعمل داخل المؤسسات القائمة .

وبنفس المعنى السابق يكون النقد هو الجهد العقلى والعملى لعدم تقبل الأفكار وأساليب العمل والسلوك والظروف الاجتماعية والتاريخية وسائر العلاقات التى تربط الإنسان بعالمه ومجتمعه تقبلاً أعمى ، فالنقد هو البحث فى أصول الأشياء والظواهر وجذورها والمصالح الكامنة وراءها والمعارف المرتبطة بها ومعرفتها معرفة حقة تفضى إلى تغييرها على هدى نموذج ضدى متصور وممكن فى آن واحد. وهذا المعنى يقترب من معنى النقد عند «مدرسة فرانكفورت» ، فهم رواد فلسفة اجتماعية توحد فيها التأمل الفلسفى مع العلوم الاجتماعية ونظروا إلى المجتمع على حد تعبير «ماكس هوركهمير» بوصفه « كلاً ضديًا » حافلاً بالصراعات وأسسوا فلسفة اجتماعية تركز موضوع بحثها على الإنسان المغترب عن أشكال حياته التاريخية فى المجتمعات الرأسمالية والصناعية والشمولية (٢٧).

ب - الأساس الفلسفى لمدرسة فرانكفورت :

من المعروف أن «هيجل» زود «ماركس» بأصول نقدية للتطور الإنسانى فى صورة مثالية وقد قام ماركس بقلب فكرة الجدل من قالبها المثالى إلى إطارها الواقعى الاجتماعى المادى. وهكذا نقل ماركس مجال العلم من نقد المعرفة إلى نقد المجتمع ، فى مثل هذه العملية يمكننا إعادة الربط بين «ماركس وهيجل» بغية الوصول إلى صياغة نظرية نقدية جديدة (٢٨). ويوضح «هابرماس» أن نظرية «ماركس» لم تستطع أن تستوعب التعارضات والمشكلات التى صاحبت التطور الصناعى المعاصر فلم تكن لدى ماركس الضرورة على استيعاب تلك المراحل المتقدمة من التطور التكنولوجى حيث تستطيع أنساق الضبط التى تدعم حركات اجتماعية واتصالات رمزية معينة من خلال ما تملكه من مبررات علمية لذلك لم تعد المصالح مجرد مصالح طبقية فنية بحيث أصبح النسق الاجتماعى يواجه ضغوطًا بنائية ؛ ذلك أن النظام الإدارى الفنى الجديد أصبح يتوسط التعارض بين رأس المال والعمل ، وهكذا يمكن

القول أن الاغتراب لم يعد مرتبطاً بالعمل وظروفه وإنما هو مرتبط بنظام عقلانى ذرائعى. ويرجع ذلك إلى حدة التغيرات الفنية واتساع سيطرتها على النظام الحديث و«هابرماس» يعتقد أن الثقافة العلمية الجديدة لا تسمح للأشخاص بتحقيق ذواتهم وإثبات تفردهم؛ ولذا تحاول أن تستخدم التحليل الجدلى فى الكشف عن التعارضات الداخلية فى أنماط الاتصال والحوار داخل المجتمع (٢٩).

فإذا كان « ماركس » هو أول من قدم فكراً نقدياً فى نقده للمقولة الرئيسية التى يقوم عليها المجتمع الرأسمالى وهو التبادل المتكافئ بين رأس المال والعمل وتوضيحه كيفية استغلال رأس المال للعمل وذلك أثناء فحصه لنظام التبادل الرأسمالى. ومواصلة لهذا النقد يوضح «هابرماس» أن بقدر وعى الإنسان ببنية تكونه الذاتى يمكنه التمييز بين أنماط الضبط والسيطرة التى تقتضيها الضرورات التاريخية وتلك الأنماط غير اللازمة المرتبطة بالأنظمة المشوهة للخطاب والاتصال والتفاهم ، فبواسطة التأمل الذاتى يمكن الكشف عن الأنماط غير الضرورية للسلطة والقهر ، وبذلك تختفى الشروط اللازمة لإعادة أنماط وإنتاج السلوك الاجتماعى غير الضرورى ويوضح « هابرماس» أن نظرية « ماركس » لم تستوعب الأبعاد الرئيسية المتناقضة المرتبطة بالمجتمع الصناعى الجديد وأهمها (٣٠):

١ - لم تؤد الزيادة فى قوى الإنتاج واتساعها إلى تحرير الإنسان ، بل أضحت ثورة عارمة تهدد النوع الإنسانى لإمكانية الضبط الشامل للتغير الاجتماعى ، هذه الإمكانية التكنولوجية بما تنطوى عليه من أنظمة للضبط يمكنها احتواء الحركات الاجتماعية وتشيؤ عمليات الاتصال الإنسانى بالاعتماد على البحوث العلمية الجديدة .

٢ - لا يمكن النظر إلى المصالح التى تحافظ على نمط الإنتاج على أنها مجرد مصالح طبقية فحسب وذلك لتعقد البناء الاجتماعى للمجتمع والذى أدى إلى وجود أشكال عديدة للأنظمة الفرعية التى تؤدى بدورها إلي صعوبة تحديد موقع الطبقات المسيطرة المستغلة .

جـ - الاتجاه النقدى :

ظهرت النقدية فى العالم كاتجاه فكرى قوى فى منتصف الستينات .. يهز العالم أجمع .. بفضل حركات الطلاب فى فرنسا وأوروبا عامة والولايات المتحدة الأمريكية ، وبفضل نهضة المستعمرات فى العالم الثالث وإعلان حركات الاستقلال .

بفضل حركات المثقفين احتجاجًا على حرب فيتنام .. وبفضل كل ذلك تغيرت النظرة إلى

بفضل حركات المثقفين احتجاجًا على حرب فيتنام .. وبفضل كل ذلك تغيرت النظرة إلى الأشياء وظهرت مدارس فكرية جديدة فى علم الاجتماع والاقتصاد والسياسة .. وفى التربية كذلك . لأول مرة أصبحت النظرة إلى الأفكار التى سادت نظرة نقد وتساؤل .

تعلمنا من قبل أن التربية أداة للتقدم ، أما الاتجاهات الجديدة فكانت تقول ليس شرطًا أن تكون التربية أداة التقدم .. قد تكون التربية أداة للهيمنة .. أداة لتكريس التفاوت الاجتماعى والتخلف الثقافى فى طبقات الدنيا .. بل نسمع بين هذه الاتجاهات الجديدة من يقول إن النظام التربوى هو أحد أجهزة ثلاثة ترتكز عليها عمليات الضبط والهيمنة والسيطرة فى أي مجتمع : الشرطة – والجيش – والتربية . ثلاثة أجهزة تعتمد عليها الحكومات فى تمكين سيطرتها وتعزيز سيطرة الطبقات العليا على المجتمع .

الاتجاه النقدى فكر جديد إذن .. أفكار كل همها أن تسلط الضوء على ما نحمله فى ثقافتنا من معارف ونظريات تسيطر على أفعالنا وتعاملنا مع الأشياء . أفكار كل همها أن تسأل لماذا تظهر نظرية معينة ؟ ولماذا تسود في الزمان والمكان ؟ وما هى القوى المشايعة لها ؟ هناك لكل فكرة أو نظرية من يستفيد منها .. ومن يضار بها . إذن لابد أن نسأل من المستفيد ومن الضحية ؟ .

كل فكرة أو معرفة هى منتج اجتماعى .. تم إنتاجها فى خضم التفاعل والصراع الاجتماعى .. وبدون معرفة آليات وديناميات التفاعل الاجتماعى الذى نتجت الفكرة من خضمه .. أو بعبارة أخرى بدون معرفة الوجه الاجتماعى للفكرة أو النظرية .. بدون معرفة لماذا نشأت .. وكيف .. وإلى من تتجه .. ومن المستفيد ومن الضحية .. بدون معرفة القوى الاجتماعية المتفاعلة وعلاقات النفوذ المسيطرة يفقد النشاط العلمى وعيه الذاتى .. ويتم ممارسة العمل الأكاديمى بدون وعى .. وتظل الممارسة قائمة بفعل دفع القصور الذاتى .

بداية لابد أن نتفق أن العلم الاجتماعى ليس علمًا واحداً . أنه علوم كثيرة . وعلم اجتماع التربية علوم اجتماعية كثيرة . ومنهج البحث التربوى كذلك مناهج كثيرة وليس منهجًا واحداً . التعدد إذن حقيقة .. والمسألة هى ليست فى رفض التعددية ولكن فى فهم المضمون أو الوجه الاجتماعى لكل علم اجتماعى فى هذه التعددية العلمية .

المسألة هى فى معرفة التعددية :

الحركات النقدية الراديكالية التى ظهرت فى الستينات فى الغرب الآن تواجه هى الأخرى بحركات نقدية يقودها المحافظون الجدد ظهرت فى أوائل الثمانينات من هذا القرن ، الدعوة النقدية التى دعت إلى تحرير الإنسان والتربية .. ومحاولة فهم قوى السيطرة والهيمنة الآن تواجه حركة نقد محافظة جديدة تدعو إلى الأساسيات والضبط والنظام ، الامتحانات والخصخصة فى التعليم والتفوق .. والدعوة إلى الإدارة العلمية .. إلخ كل ذلك .

كل هذه الاتجاهات تهجم علينا آتية من الغرب هل يمكن أن نقف لها موقف الدارس المتفحص.. النقدية هنا سلاح للكشف عن مضمونها الاجتماعى . لقد فاتتنا فرصة فهم ما حدث فى الغرب فى الخمسينات . وضاع منها ما حدث فى السبعينات .. والآن يموج الغرب بالتيارات والأحداث وهو على أبواب القرن الحادى والعشرين .. وهل يمكن أن تتوالى الفرص وتضيع منا الواحدة بعد الأخرى دون أن يكون لنا فهمنا الخاص لها وموقفنا النقدى منها ؟ .

صحيح أن كل ذلك أفكار غربية .. لكن الصحيح أيضًا هو موقفنا النقدى منها .. وكشفنا مبررات وجودها .. حتى تواجه بوعى وبصيرة .. بدلاً من أن تدهمنا وتهيمن علينا فى صمت ودون وعى . ولا أغالى إن قلت إنها تهيمن علينا بالفعل فى صمت، ألسنا نمارس خصخصة التعليم .. ألم نتوسع فى فصول التفوق ، ألم نتوسع فى ثنائيات التعليم فأصبح لدينا تعليم حكومى وخاص واستثمارى وأجنبى ودينى .. إلخ؟ .. لكن العجيب فى الأمر .. هو أننا ما أن نبدأ فى دراسة هذه الأفكار وفحصها تعلو الأصوات من حولنا وتتهمنا بأننا نمارس فكراً غربيًا .

لابد من ممارسة النقد والنقدية .. ونضع كل شيء محل نقد وتساؤل المعاصر منها والتراثى. فالنقدية كما قلنا نشاط فكرى يضع المفاهيم والتصورات ، مهما كانت ، موضع مساءلة للكشف عن مضمونها الاجتماعى .. الأيديولوجى . وفى الحقيقة إذا أردنا فهم هذه الاتجاهات فهمًا نقديًا لابد لنا من تبسيط أو بالأحرى تصنيف هذه الاتجاهات حتى نرد الكثرة المتشابهة إلى وحدة .. فالعلم يتعامل مع الوحدة لا الكثرة . وقبل أن نحاول عرض هذه الاتجاهات .. أود أن ألقى مزيداً من الضوء على " النقدية " .

بدأ مصطلح النقدية مع نشأة مدرسة فرانكفورت أو معهد فرانكفورت بألمانيا .. وكان أعضاؤه من أساتذة مفكرين قاوموا النازية ورفضوا الهيمنة ... شتتهم النازى الألمانى خارج

ديارهم لكنهم عادوا إليها بعد هزيمته . كان الاهتمام الأساسى لهم خلف العلم الاجتماعى هو كشف الأيديولوجية الكامنة فى أنماط الممارسات والنظريات العلمية الاجتماعية . وقد أطلق على الإنتاج العلمى لهذه المدرسة مصطلح النقدى The Critical Theory .

لكن لم تكن هناك فى لحظة تاريخية نظرية نقدية واحدة ، ومن ثم تقول الاتجاه النقدى الذى يشمل - داخله - كل التنظيرات النقدية التى تتخذ نفس الوجه - كشف الأيديولوجية - وتتحو نحو نفس الهدف تخليص الإنسان من كل ألوان الهيمنة .

النقدية إذن ليست مذهبية معينة .. إنما هى بالأحرى نشاط نقدى يهدف إلى تحرير الإنسان وتغيير الواقع المعاش إلى واقع أفضل .. مزيد من الحرية للإنسان .. مزيد من العدل الاجتماعى .. مزيد من الشروط الإنسانية .. وهذه التوجيهات هى التى تجعلنا فى النهاية قادرين على ممارسة النقد النظرى وتحديد النظرية الملائمة وسط تعددية هائلة فى العلم الاجتماعى المعاصر .

والإقرار بالتعددية الفكرية لا يعنى فى النهاية إقرار نسبية المعرفة ، أو إقرار أن كل الأفكار متساوية . فى الحقيقة ليست الأفكار أو النظريات متساوية طالما أن لكل فكرة أو نظرية مقصدها أو توجهها الخاص . فلكل فكرة هدف أو مقصد . وعلينا كشف الأهداف الكامنة خلف الأفكار . والفكرة النقدية الصحيحة هى ما تساعد على تحرير الإنسان من كل ألوان الهيمنة ومن ثقافة الصمت التى تفرض عليه السكوت .. أو التى تزيف وعيه وتعطل طاقته الفكرية والإبداعية .. أو التى تهمش إنسانيته . النقدية هى مساعدة الإنسان على كشف عوامل الاغتراب المحيطة به .. وكشف عوامل التغيير نحو الأفضل .. نحو مجتمع إنسانى أرحب. تحرير الإنسان هو المعيار الذى لا معيار غيره .. الذى يمكن أن نقيس عليه الفكر .. ونقيم فى ضوئه النظرية .. لنقبلها فى النهاية أو نرفضها .

وما أكثر الأفكار التى قد تعمى فهم الإنسان لجوهر الحقيقة .. وما أكثر الأفكار التى تدعى الثورية لكنها فى الواقع تمهد إلى سلب حرية الإنسان وتغريبه . لذلك يصبح أمامنا مهمة أكثر إلحاحًا .. هى كشف المقصد والغاية خلف الفكرة .. أى فكرة مهما كانت .. ومهما كان مصدرها .

معنى ذلك أن هناك اهتمامات .. أى مصالح خلف الأفكار والمعارف . والعلماء .. والمنظرون إنما ينتجون المعرفة وفقًا لاهتمامات ومصالح . ومصطلح اهتمامات المعرفة Konw-ledge Interest يعبر عن هذه الحقيقة . والذى صك مصطلح اهتمامات المعرفة وهو

"هابرماس" المفكر النقدى من فرانكفورت . واتخذه مبدأ لتصنيف العلوم الاجتماعية . واتفق مع هابرماس عدد كبير من المدرسة النقدية - فرانكفورت .

واهتمامات المعرفة وفقًا للمدرسة النقدية تتغير بتغيير مجالات الحياة . فهناك ثلاثة مجالات للحياة لكل منها اهتمام معرفى خاص يقوم عليها نمط معين من العلم ، أى الدراسة .

والرسم التوضيحى رقم (١) يبين وجهة نظر النظرة النقدية فى تصنيف العلوم وفقًا لمبدأ اهتمام المعرفة .

شكل (١)

تصنيف " هابرماس " لأنماط المعرفة والعلوم

مجالات الحياة	اهتمام المعرفة Knowledge-interest	نمط الحياة
- العمل (الفعل الوسيلى)	- الضبط والتنبؤ	- العلوم الإمبريقية Emprical - Analytical - sciences
- التفاعل الإنسانى	- الفهم	- العلوم التأويلية Historical - Hermeneutic..sciences
- السلطة (النفوذ)	- الخلاص (التحرر) Emancipation	- العلوم النقدية Critical Sciences

١ - والعمود الأول : فى شكل (١) يوضح المجالات الثلاثة للحياة .. وفقًا لعناصر الإنطولوجية . والمجال الأول للحياة هو: العمل .. أى الفعل الوسيلى للحياة . فمسعانا الأول فى الحياة .. أو مسعى الإنسان بصفة عامة هو أن يشبع حاجاته الأساسية . يعنى تعاملنا مع الطبيعة حتى نحقق رغبات وإشباعات حيوية معينة . العمل وسيلة للحياة . والسؤال الأساسى فى تعاملنا مع الطبيعة الذى يحدد اهتمام المعرفة .. ما الذى نريده من تعاملنا مع الطبيعة الجواب نسيطر عليها ونحدد سلوكنا اتجاهنا ونتنبأ به . لذلك نضع الضبط والتنبؤ كإمام أساسى للمعرفة فى مسألة تفاعلنا مع الطبيعة من أجل إشباع حاجاتنا . ويترتب على ذلك كما نجد فى العمود الثالث أن

نمط الدراسة التى تهدف إلى الضبط والتنبؤ .. هو نمط العلوم الإمبريقية التحليلية .. العلوم التى تقوم على دراسة المتغيرات .. بهدف التفسير المنطقى السببى للأحداث والظواهر explanation .. مثل البحث عن لماذا تسقط الأمطار ؟ لماذا يتمدد المعدن ؟ والتفسير هو الذى يوصلنا إلى السبب .. ومعرفة السبب هى تمكننا من الضبط .. والتنبؤ بالظاهرة .

٢ - نعود مرة أخرى إلى العمود الأول فى شكل (١) . فى المجال الثانى من مجالات الحياة وهو مجال التفاعل الإنسانى ، حيث يتعامل البشر مع بعضهم البعض فيصبح الهدف هو تنمية الفهم المتبادل والقدرة على التحدث والقدرة على الاستماع . فالتفاعل الإنسانى حقيقة .. تنمية العلاقات الاجتماعية عبر الفهم المتبادل ضرورة . اللغة هنا هى الأساس . وتأخذ اللغة شكل التخاطب .. والتحادث . باختصار يصبح الفهم هو الاهتمام الأساسى للمعرفة .. والعلوم التى تقوم على الفهم تتخذ نمط العلوم التأويلية Hermeneutic التاريخية Historical .. التى تعتمد على مناهج البحث الكيفية .

لاحظ أنه حينما كان اهتمام المعرفة فى المجال السابق (مجال العمل) هو الضبط والتنبؤ كانت نمط الدراسة، متمثلة فى العلوم الأمبريقية التحليلية التى تستند إلى المنهج الكمى، القياس والتجريب والملاحظة والتقديرات الإحصائية بهدف الكشف عن الأسباب والعلل المفسرة للحدث . أما هنا فى مجال التفاعل الإنسانى .. فالفهم هو الاهتمام الأول للمعرفة حتى يتم التخاطب والحوار والتفاهم .. ونمط الدراسة هو التأويلية التاريخية التى تستند إلى المنهج الكيفى .

٣ - وإذا رجعنا مرة أخرى إلى العمود الأول حيث المجال الثالث مجال السلطة والنفوذ .. حيث يصبح الاهتمام الأول أو الرئيسى للمعرفة هي تأكيد حرية الإنسان .. تأكيد الخلاص، فإن نمط الدراسة الملائمة يتمثل فى العلوم النقدية . النقدية بمعنى كشف قوى الهيمنة والسيطرة .. وكشف أسبابها وطرح سبل التغيير والخلاص أمام الإنسان .

على سبيل المثال قد ننشىء ناديًا اجتماعيًا .. لكن بمجرد أن ننجح مع بعضنا ونقيم النادى . فإن هذا النادى متى يخرج إلى الوجود .. رغم أننا نحن الذين أنشأناه . فإن هذا النادى كتنظيم يصبح قوة مسيطرة .. حتى على الذين أنشأوه .. أصبح له كينونة خاصة مستقلة عنا وتسيطر علينا فى نفس الوقت . ومن هنا علينا أن نتعامل مع تنظيماتنا

اليومية. سواء كانت أندية ، أو مدارس ، أو مستشفيات ، كل هذه الأشياء لابد وأن نتعامل معها . ومن هنا كان نمط العلم الثالث (العلم النقدى) من أجل تمكين الإنسان من التعامل مع هذا الشكل من الهيمنة وغيره من الأشكال الأخرى سياسية أو ثقافية أو اجتماعية .

هناك إذن أنماط ثلاثة من العلوم كما يلى :

أ - العلوم الإمبريقية التحليلية ..

ب - العلوم التأويلية الكيفية ..

جـ - العلوم النقدية .

المشكلة التى نشأت فى مجال البحث فى العلوم الاجتماعية حينما انتقل نمط العلوم الإمبريقية التحليلية المهتم بالضبط والتنبؤ فى مجال العمل والتعامل مع الطبيعة إلى مجال الإنسان والتفاعل الإنسانى هنا لعبت الدراسات الإمبريقية دوراً أيديولوجيًا لحساب الضبط والحفاظ على الأوضاع القائمة . وفرضت التشيؤ لحساب التنبؤ . فالأحداث الإنسانية يصعب التنبؤ بها ما لم تُشيئ الواقع الإنسانى .

ورغم تحفظنا الكبير على استخدام العلوم الإمبريقية فى مجال الدراسات الاجتماعية إلاَّ أنه يجب أن نُقر أن هذه العلوم الإمبريقية الوضعية قد لعبت دوراً تقدميًا فى حياة الإنسان إذ ساعدته على تجاوز الخرافات والخزعبلات إبان عصر النهضة الأوروبى . كما ساعدت الإنسان على تجاوز عصور الظلام بحركة تنوير تاريخية كبيرة نجحت فى إقامة الحضارة المعاصرة الآن . لكن المشكلة الآن هى حينما نعتقد أن العلوم الإمبريقية هى العلم الوحيد .. ولا علم غيره . ونطبقه تعسفًا على مجالات ليست مجاله .

وعلى أى الأحوال نود أن نؤكد على تعددية العلوم الاجتماعية . ولكل علم مفرداته ومفاهيمه وأساليبه الخاصة به . والشكل رقم (٢) يبين مفردات العلوم الإمبريقية والمقابل لها فى العلوم التأويلية .

- **العلوم الإمبريقية** تستخدم وتقوم على مفردات معينة مثل الإدراك (أى إدراك الحقائق Facts القائمة هناك والمستقلة عنا ، من وجهة نظر هذه العلوم) . كما تستخدم مفردات مثل القوانين العلمية والتفسير العلى المنطقى .. وتستخدم أدوات مثل الاستبيانات والاختبارات .. والإحصاء والعلاقات الارتباطية . كل ذلك بحثًا عن التفسير .. والتفسير يعنى إدراك السبب، وإدراك السبب فى نظر هذه العلوم هو ما يُمكن من الضبط ثم التنبؤ .

- **أما العلوم التأويلية** ، وموضوع هذا العلم ليس اكتشاف أسباب أو علل " الحقائق" على حد تعبير العلوم الإمبريقية ، بل موضوعها دراسة الخبرة الإنسانية . فى هذه العلوم الباحث لا يبحث عن " حقيقة " . المجتمع ليس فيه حقيقة . المجتمع فيه أناس تتفاعل مع بعضها . العلم الاجتماعى هو الذى يدرس هذه التفاعلات . الناس تُخبر واقع . ولاتوجد حقائق مجردة عن إدراكات الناس .

وفقًا لمنهج العلوم الإمبريقية وجه فريق من الباحثين الإمبريقيين مجموعة أسئلة إلى الطلاب فى اختبار للذكاء . أحد الأسئلة على سبيل المثال صور (سيارة - فيل - طائر) . وأمام الصور الثلاث توجد كلمة " يطير " . مطلوب وضع الكلمة " يطير " أسفل الصورة الملائمة لها .

شكل (٢)

مقارنة بين مفردات وأدوات العلوم الإمبريقية والوضعية والعلوم التأويلية

العلوم الإمبريقية Emprical - analytic - Science	العلوم التأويلية Hermeneutic Science
- حقائق Facts	- الخبرة الإنسانية Human Experience
- إدراك Perception	- الفهم Understanding
- تفسير (تفسير عليٌّ منطقى) Explanation	- تفسير Interpretation
	(تفسير قائم على الفهم والتأويل)
- تعميمات (أو شبه قوانين) Law - Like	- قواعد Rules
استبيانات - اختبارات	مقابلات عميقة - ملاحظة مشاركة
إحصاء وعلاقات ارتباطية	تحليل النصوص والوثاق وتاريخ الحياة

بعد فحص إجابات التلاميذ تبين أن معظمهم قد وضعوا كلمة يطير تحت صورة الفيل . وهذا خطأ فى الإجابة الصحيحة وفقًا للممتحنين هى وضع هذه الكلمة أسفل صورة الطائر . وبالطبع حصل هؤلاء الطلاب على درجات منخفضة وقد اعتبرهم الباحثون فى شريحة أصحاب الذكاء المنخفض .

مجموعة أخرى من الباحثين فى إطار العلوم التأويلية تدارسوا النتيجة السابقة وأعادوا الأسئلة على التلاميذ من خلال المقابلات العميقة تبين لهم أن التلاميذ وضعوا كلمة يطير أسفل صورة الفيل لأنهم اعتقدوا أن هذا الفيل هو فيل والت ديزنى الطائر الذى يشاهدونه فى التليفزيون . معنى ذلك أن الأطفال يعيشون خبرتهم الإنسانية الخاصة بهم وهى بعيدة كل البعد عن خبرة واضعى الاختبار الذى قدم لهم . المسألة هنا هى الخبرة الإنسانية .. أعنى خبرة المشاركين فى الموقف .. الخبرة المعاشة . المطلوب أن نعيش خبرة الناس .. ونفهمها حتى نعرف القواعد الأساسية الحاكمة للسلوك .

ويتضح مما سبق أن العلوم التأويلية إنما تهدف إلى دراسة الخبرة الإنسانية المعاشة فى الموقف الحياتى .. موقف التفاعل .. وتهدف إلى تحقيق الفهم .. أى فهم الحدث المعاش .. من خلال التفسير القائم على الفهم Understanding . وذلك فى مقابل التفسير السببى Ex-planation فى العلوم الإمبريقية .. والهدف النهائى للعلوم التأويلية ليس التوصل إلى القوانين Law - Like أو أشباه القوانين ، بل التواصل إلى الإمساك بالقواعد Rules الحاكمة للسلوك .

– **أما نمط العلم الثالث العلوم النقدية ، فإنه كما هو موضح بالشكل (٣) .**

شكل (٣)

مقارنة بين العلوم الإمبريقية والعلوم النقدية

مكونات النشاط العلمى	العلوم الإمبريقية	العلوم النقدية
• تكوين المعرفة	التشكيلات المجتمعية والمعرفية	مصالح الجماعات والطبقات الاجتماعية
• نمط المعرفة	**التعبيرات:**	**الأيديولوجية**
موضوع التحليل	أ – تعبيرات الحياة اليومية	أ – السياسات الاجتماعية
	ب – الأنماط العقلية	ب – الفلسفات الاجتماعية
• العلم الاجتماعى	**تراكم المعرفة :**	**الكشف النقدى لقوى القهر الاجتماعى**
١ – دور العلم الاجتماعى	أ – التعميمات	أ – لا توجد قوانين بل قواعد
	ب – التفكير الوضعى	ب – تفكير نقدى
	جـ – الحفاظ على النظام	جـ – تغيير المجتمع

٢ - دور العالم الاجتماعى	خبير مهنى متخصص:	ناقد اجتماعى :
	أ - الاستشارة	أ - تعميق الوعى الاجتماعى
	ب - اكتشاف الاضطراد فى السلوك	ب - تحليل الظروف القاهرة للإنسان
٣ - التصور الأساسى للإنسان والكون	الضبط والنظام :	الصراع :
	أ - أولوية المجتمع على الفرد	أ - علاقة جدلية بين الفرد والمجتمع
	ب - ضرورة هرمية السلطة	ب - لا ضرورة لهرمية السلطة
	جـ - ضبط دوافع الإنسان	جـ - التغير الجذرى
	د - الإنسان وليد البيئة (التقاليد والتراث)	د - الإنسان بدافعيته وحاجاته هو الأساس
		هـ - الإنسان مبدع

والذى يقارن بين العلوم الإمبريقية والعلوم النقدية يكتشف أن موضوع الدراسة .. (نمط المعرفة) موضوع التحليل كما هو مبين بالشكل هى السياسات والفلسفات الاجتماعية .. والعلم الاجتماعى من وجهة النظر النقدية إنما لا يسعى إلى القوانين أو أشباه القوانين (التعميمات) بل إلى الكشف النقدى عن كل أشكال القهر الاجتماعى .. كل أشكال الاستغلال والسيطرة .. لا تهدف العلوم النقدية إلى التوصل إلى قوانين اجتماعية بل تهدف إلى ممارسة التفكير النقدى بهدف كشف ألوان السيطرة والهيمنة وبناء توجيهات وتصورات لتحقق التغيير الاجتماعى .. الخلاص الإنسانى والعدل الاجتماعى .

فبينما نجد العالم الاجتماعى (فى إطار العلوم الإمبريقية) يبدو كمهنى متخصص يكشف عن القوانين الحاكمة للسلوك الإنسانى .. نجد أن العالم الاجتماعى (فى إطار العلوم النقدية) إنسان مبشر بالخلاص والحرية .. يعمل على تعميق وعى الإنسان بواقعه وإمكاناته الكامنة ، يحاول تحليل الظروف القاهرة . راجع الشكل (٣) الذى يلخص المقارنة بين العلوم الإمبريقية والنقدية .

هناك إذن علوم متعددة ، ولكل علم اهتمام معرفى معين ، وموضوع أو مجال للدراسة له مشكلاته الخاصة ، ولكل علم له مفرداته وأدواته البحثية ، ومسلماته الأيديولوجية .

والمشكلة الآن ما الذى يجب أن نُدرسه لتلاميذنا ؟! هل نُدرس لهم علمًا واحداً ؟! أم ندرس لهم كل هذه العلوم الثلاثة حتى يقفوا على حقيقة التعددية العلمية ؟! وحتى نكوِّن اتجاهات فكرية قائمة على التسامح وديموقراطية الحوار ؟ .

ومن وجهة نظر المدرسة النقدية يجب أن ندرس العلوم الثلاثة .. المدرسة النقدية تقر كافة أنماط العلم الأخرى .. ذلك أن طبيعة الحياة تنطوى على كل المجالات الثلاثة .. العمل والتفاعل الحياتى والسلطة وعلاقات النفوذ .. ومن ثم نحن فى حاجة إلى العلوم الثلاثة لتتكامل معًا فى مساعدتنا على فهم الواقع واستبصار المستقبل الإنسانى المنشود .. إننا فى حاجة إلى الضبط .. وفى حاجة إلى الفهم .. وفى حاجة إلى التغيير وتحرير الإنسان. وإذا تحقق التكامل سوف تكون العلوم الإمبريقية لها معنى خاص يخالف ذلك المعنى الذى يلتصق بها حينما تقف وحدها فى المجال الأكاديمى وكأنها العلوم .. كل العلوم ولا علوم سواها .

وبعد ذلك كله .. إذا ما طرح السؤال هل هناك منهج نقدى؟ ، بمعنى هل هناك ما يسمى بمنهج نقدى له خصوصيته وتمايزاته عن المناهج الأخرى المطروحة ؟ هذا السؤال نستطيع أن نجيب عنه الآن بوضوح .. بشرط أن نتفق على معنى المنهج .. ما المقصود بمنهج البحث ؟ . قد يقصد بمنهج البحث تلك الطرائق التى تستخدم للإجابة عن سؤال محدد فى بحث معين. وهذا هو المعنى الضيق لكلمة منهج . وأحسب أن كلمة المنهج البحثى .. تشير إلى مفهوم أكثر شمولاً من ذلك المعنى الضيق. **فما المقصود إذن بمنهج البحث ؟** .

الجواب: نعنى بمنهج البحث تلك المنظومة البحثية التى تشمل مجموعة المسلمات والمفاهيم والمبادئ التى ينطلق منها الباحث لتحديد مشكلته وصياغة أسئلة بحثه .. والطرائق والأساليب أو بالأحرى الاستراتيجيات والفنيات المستخدمة فى تجميع المعلومات التى تعالج المشكلة وأسئلة البحث .. وتلك المبادى النظرية والمعرفية التى يستخدمها الباحث لتفسير نتائجه ووضع تصوراته إزاء حل المشكلة .

ثالثًا : خصائص المنهج النقدى :

١ - التشيوء والاغتراب :

هذه المقولة تمثل إطاراً مرجعيًا لمعظم أفكار النظرية النقدية[٣١] ، وتعبر فى أبسط أشكالها عن أن البشر ليسوا فى واقع حياتهم ما يمكن أن يكونوه بحسب ماهيتهم وإمكانياتهم ، ذلك أنهم فى الحقيقة مغتربون عن هذه الإمكانات وتلك الماهية ، فهم يكشفون عن اعتراف الإنسان وتشيؤه فى ظواهر منها : تحول الإنسان فى ظل علاقات العمل الصناعية الحديثة إلى مجرد جزء ضئيل من جهاز إنتاج هائل « العالم التقنى » فالإنسان واقع تحت ضغط الآلات تفرض عليه ألوانًا من السلوك النمطى وتخنق فاعليته ومبادرته الخلاقة[٣٢] ، كذلك تتجلى تلك الظاهرة فى : تسلط النظم البيروقراطية وأساليب القمع الإدارى المختلفة التى تجعل الإنسان تحت ضغط عملية الإنتاج الآلية ينخفض إلى مستوى الشىء الذى تشكله القوة المسيطرة كيفما شاءت وظاهرة ثالثة توضح : مدى الاغتراب وهى توحيد الحاجات البشرية وتقنين أنماط السلوك من خلال عملية إنتاج السلع الضخم وصناعة التسويق والاستهلاك على أوسع نطاق من خلال الثقافة الإعلامية[٣٣] والفتشية Fetichisme هى ذات بعد مُدرك من قبل المؤسسات التى تعزز بضاعتها لأنها تعى استعداد المواطن لتصميم نتاجها وذات بعد غير واعى من قبل المستهلك ذى النزعة القبولية المطلقة لنتاج المؤسسة الرسمية وأجهزة السيطرة فى المجتمع الرأسمالى من ثقافة استهلاكية ووسائل دعاية تتخذ شكل الوسيط لتمرير القناعة التامة للاستهلاك، ثم الأيديولوجية الرسمية لمستواها النظرى إلى البناء الذهنى للمستهلك لقبول الواقع المعاش كبناء أيديولوجى ، وحين تتعدى الفتشية شيئية البضاعة إلى ميدان الحياة المحيطة بانطلاقات وعى الفرد والجماعة ، فيستخدمون نقاد هذه المدرسة هذا المفهوم إشارة إلى خضوع الوعى الحالى فرديًا واجتماعيًا إلى قيم عامة تطرحها السلطة على نحو مباشر ، فيقوم الوعى الفردى والجماعى اليومى بترميزها إلى مستوى التعالى والأخذ بها كمقياس ومعيار عام لجزئيات وجوده الخاص ولوجودات الجماعية بحيث يتعذر عتق وعيه من حدودها القائمة[٣٤]. ويحدد أصحاب النظرية النقدية أسباب التشيؤ والاغتراب فى الفتشية التى أضفت على علاقات الناس بالأشياء وببعضهم البعض طابع السلعة وحصرتها فى نطاق المنافع **والسبب الثانى** راجع إلى تقسيم العمل الموغل فى التخصص وميكنة العمل نفسه وبيروقراطية

الإدارة وصناعة الدعاية والإعلام. **وثالث الأسباب** وأهمها ما يسميه هؤلاء باسم « العقل الآداتى » (٣٥).

٢ – العقل الآداتى أو العقلانية التقنية :

العلمنة عند مفكرى " فرانكفورت " تتخذ نزعة أكثر اتساعًا مقترنة باستراتيجية تهدف إلى ترسيخ هيمنة الدولة فى المجتمعات الرأسمالية وتأكيد كياناتها وفق أسلوب يتعامل مع الفكر الرغبوى للجماعة موضوع الهيمنة . فالعلمنة نزعة ذات عملية تأكيدية عبر وسائل الاتصال التى تؤثر مباشرة على الفرد والذهنية الاجتماعية (العلموية هى فكرة قائلة بحتمية نشر التفكير العلمى وتعميقه على كل مجالات الحياة الثقافية بغير استثناء) ويرى «هابرماس» العلمنة فى الاستخدام المزدوج للعلم كوسيلة عبر التطور التقنى لوسائل الاتصال فى الوصول إلى الجماهير بتوصيل الشرعية الخاصة بالدولة ومؤسساتها إلى المواطن وزيادة الحافز الجماعى نحو الإيمان بالعلم كنزعة نهائية لتأمين الهدف النهائى وهو إبقاء الهيمنة الرسمية للدولة ومؤسساتها باعتبارها نتاجًا علميًا يواكب التطور الحضارى التقنى (٣٦).

ويقصد بالعقلية التقنية نوع من التفكير السائد فى المجتمع الصناعى يطلق عليه «ماركوز» فى كتابه الشهير « الإنسان ذى البعد الواحد » وهو أسلوب التفكير العلمى والتقنى كما تعبر عنه الوضعية والبراجماتية العملية ، يعبر هذا النوع من التفكير عن منطق السيطرة الكامل فى أسلوب التفكير العلمى والتقنى الحديث الذى ينظر للطبيعة بوصفها مجالاً للوسائط أو الوسائل الممكنة ومادة للتحكم والتنظيم ثم يمد سلطانه على البشر والعلاقات البشرية فيضعها أيضًا تحت تصرفه وتحكمه وسيطرته بحيث لا يكون للعقل فى النهاية إلا طابع أداتى وتصبح قيمته الإجرائية ودوره فى إحكام السيطرة على البشر وعلى الطبيعة وهو المعيار الأوحد « الإنسان ذى البعد الواحد » والذى يؤدى فى النهاية إلى النظر للمؤسسات والنظم والعلاقات الاجتماعية والسياسية ... إلخ على أنها حقائق موضوعية ثابتة ومستقلة ويتعامل معها كأنه واقع تحت رحمتها وخاضع لسلطانها فى حين أن هذه التقنيات هى نتاج فكرة ! وكل هذا لتأمين علاقات القوة والسيادة فى المجتمع واضطهاد النزعات الخلاقة والأفكار المبدعة والعجز عن إدراك العمليات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية فى سياقها التاريخى الشامل (٣٧).

٣ - رابعًا : القمع والتسلط :

قام «ماركيوز» بأول قراءة لنصوص «فرويد» حول الثقافة فى كتابه « قلق فى الحضارة » ليفهم الاستلاب الحاصل للرغبات الذى تمارسه التطورات الحاصلة للأنظمة الاجتماعية ذات التصاعد التكنولوجى. ودرس «ماركوز» انطلاقًا من هذه الموضوعات الفرويدية إمكانية وجود ثقافة غير مقترنة بقمع أو بتحكم قسرى للرغبات وتحديد تلقائية مسارها للتعبير عن نفسها[٣٨] ويزيد ماركيوز على فرويد إلى أن القدر الضرورى من قمع الدوافع لجميع المجتمعات البشرية «التطور الاجتماعى الحضارى الذى حققته البشرية لم يتم إلا عن طريق القمع المستمر للحاجات والدوافع الإنسانية الأولية » قد أضيف إليه قدر آخر غير ضرورى « فائض » من القمع فرضته مصالح السلطة الحاكمة ومؤسساتها وتنظيماتها ، فتحولت إلى نظام شامل للقمع والسيطرة وعرضت الإنسان لأشكال مختلفة من القهر الظاهر أو الباطن والقمع الواعى أو غير الواعى الذى ينطلق من أجهزة الإنتاج الضخمة والمؤسسات البيروقراطية والإعلامية ، فتتحكم فى حياة الناس وتشكل دوافعهم وتحدد أنماط سلوكهم حتى تصور الناس أن أى تغيير يعتبر ضد مصالحهم لا ضد مصالح القوى المسيطرة عليهم[٣٩].

ففى الوضع الذى تقدم فيه التقنية مجموعة متشابكة كلية ومتكاملة من الوسائل والآلات يكون بمقدور هذه التقنية المتقدمة إضعاف الإنسان من جهة ، والتصعيد من سلطتها من جهة أخرى ، ويصبح الإنسان فى وضع أكثر ضعفًا فى هيمنته على الآلة التى تنتمى إليه فى الأصل. إذ إن أطروحة «ماركيوز » عن الإنسان ذى البعد الواحد منبثقة من هذا التفاقم اللامحدود لسلطة الآلة فى المجتمعات الصناعية المتقدمة ، إذ يبنى نفسه داخل النظام التراكمى للمنظومة الآلية من جهة، ومن ناحية أخرى أفرزت نمطًا من العلائق بين الفرد والمؤسسات التى تتحكم فى تنظيمه الاجتماعى ووجوده اليومى وجعلت وعيه يتموضع فى نقطة محددة وموجهة نحو الهدف الذى تتوخاه الدولة ومؤسساتها لتكريس ديمومتها وتحقيق منفعتها النوعية والكمية فى الهيمنة والسيطرة بشكل طردى[٤٠].

٤ - الثورية :

من أبرز خصائص النظرية النقدية أنها ثورية ونقدية فهى تريد أن تكون بديلاً عن النظرية النقدية التى تقر الواقع القائم ، ولذلك وجه أصحاب النظرية انتقاداتهم الحادة للاتجاهات الأخرى (الوضعية - البرجماتية - التفكير العلمى) وهم يعبرون من خلال ذلك عن مطالبتهم

بتغيير هذا المجتمع من أساسه تغييراً ثورياً لا يقتصر على أشكاله وتنظيماته الاجتماعية والاقتصادية والسياسية ، بل يمتد إلى بنية التفكير والمواقف والحاجات واللغة الى يستخدمها الناس فى ذلك المجتمع [٤١].

ويلخص « على ليلة » المرتكزات الأساسية لمدرسة فرانكفورت فى الآتى [٤٢]:

١ - إن أفكار البشر هى نتاج للمجتمع الذى يعيشون فيه لأن فكر البشر يتحدد اجتماعياً، وهنا نلاحظ خروجاً على المقولة الطبقية .

٢ - على المثقفين أن لا يتبنوا موقف الحياد الموضوعى فلا ينبغى أن يفصل المثقف الحقيقة عن متضمناتها الحقيقية وعلى المثقف أن يقف موقفاً نقدياً من المجتمع موضع الدراسة . ونلاحظ فى ذلك خروجاً عن الإطار الوضعى ورفضه .

٣ - على المثقفين أن يقفوا بالمثل موقفاً نقدياً من فكرهم وعليهم أن يوضحوا علاقة هذا الفكر بالمجتمع القائم وبالمعرفة التى أبدعت اجتماعياً (المجتمع الصناعى الذى وضعت الماركسية لتفسيره طرأت عليه تحولات عديدة تتطلب إعادة فحص هذه النظرية) .

٤ - إذا أردنا الوصول إلى فهم حقيقى ، فيجب إدراك العلاقة المتبادلة بين البناء الاقتصادى للمجتمع والنمو النفسى للفرد والظواهر الثقافية السائدة .

٥ - فلسفة رايت ميلز :

تأثر «رايت ميلز» بفكر مدرسة فرانكفورت . فلقد قابل رايت ميلز العلماء الألمان اللاجئين من الحكم النازى ومنهم : «فرانز نيومان» و «تيودور أدرنو» و «ماكس هوركهايمر» الذين أنشأوا معهد البحوث الاجتماعية بجامعة كولومبيا ، هؤلاء اللاجئون ذو اتجاهات راديكالية نقدية موجهة أساساً لتغيير نشأة النازية وكانوا يعتقدون أن علم الاجتماع القادر على القيام بهذه المهمة هو مزيج لأعمال ڤيبر وماركس وفرويد. ولقد ألم ميلز بتراث ثلاثتهم بجامعة وسكنسن وأثار هؤلاء النازحون فى ميلز الاهتمامات الراديكالية خاصة أنهم وجهوا جزءاً من نقدهم للمجتمع الأمريكى وتخوفوا من ازدياد تأثر البنتاجون فى زيادة النزعة العسكرية وتكرار ما حدث فى ألمانيا ، ومن هنا كان تأثر رايت ميلز حيث أولى اهتماماً كبيراً لمركب الصفوة فى السيطرة على المجتمع الأمريكى وخاصة الصفوة العسكرية[٤٣] ورايت ميلز كان مفكراً تقدمياً يمتلك من الشجاعة ما يتحدى به العداء للفكر الراديكالى فكان واحداً من أوائل

المثقفين الأمريكيين الذين اعترفوا بقيمة الثورة الكوبية حيث نشر كتابًا هامًا بعنوان «فلتستمع أيها اليانكي Listen Yankee » وهو كتاب له تأثير سياسي قوي في الستينيات. كذلك فإن عدداً من الموضوعات التي صاغها مفكرو الستينيات الراديكاليون من بينهم ماركيوز تنبع أصلاً من كتاب رايت ميلز ، فعلى الرغم من أن ماركيوز في أعماله وأحاديثه النقدية لا يشير إلى رايت ميلز إلا أنه يمكن القول دون مبالغة أن ماركيوز يدين بدرجة كبيرة لمؤلف « صفوة السلطة Power Elite »[٤٤] وإذا أردنا التعرف على فلسفة رايت ميلز فيجب أن نشير أولاً إلى موقف ميلز من النظرية الماركسية فقد نقد ميلز النظرية الماركسية في أربع عشرة قضية وعلق على كل قضية ، وعلى سبيل المثال [٤٥]:

١ - ذهب ماركس إلى أن الأساس الاقتصادي للمجتمع هو الذي يحدد بناءه الاجتماعي والتركيب السيكولوجي للأفراد ويكشف نقد ميلز لهذه القضية في أنه لا يقبلها فكيف يحدد الأساس الاقتصادي البناء الفوقي فضلاً عن أن الأساس الاقتصادي نفسه يشتمل على عوامل ليست اقتصادية ، ومن ناحية أخرى فالصراعات الاقتصادية لا تتحول إلى صراعات سياسية وسيكولوجية إلا في ظروف وميكانزمات قد لا توجد في كل المجتمعات .

٢ - الملكية في نظر ماركس تعد كمصدر للدخل معياراً موضوعيًا لقياس الطبقة ، ولكن رايت ميلز يرى أن الملكية وحدها ليست كافية لقياس التدرج الاقتصادي ، فإننا لا نستطيع على سبيل المثال أن نحدد مكانة أفراد الطبقة الوسطى من ذوي الياقات البيضاء ، فلا يمكن أن نضم هؤلاء مع عمال الصناعة في طبقة واحدة ، ومن هنا يصبح الدخل معياراً آخر بجانب الملكية في تحديد المستوى الطبقي .

٣ - يظهر ماركس إلى أن الصراع الطبقي، وليس التناغم، يعد طرفًا حتميًا وصحيحًا في المجتمع الرأسمالي ، يوافق ميلز على طرف القضية الأول ولكن يرفض الثاني فالتناغم يعد خرافة ولكن ذلك لا يستتبع القول بحتمية الصراع الطبقي ، فذلك يغفل عملية التشكيل النظامي المستمر للصراعات القائمة على مصالح اقتصادية ، فمن الممكن أن يحول الصراع الطبقي إلى تنظيمات إدارية داخل المجتمع الرأسمالي بنفس القدر الذي يحافظ به هذا المجتمع على استقراره عن طريق وسائل سياسية وعسكرية .

٤ - إذا كان ماركس يذهب إلى أن الاستغلال كامل فى البناء الرأسمالى كنسق اقتصادى ويزيد هذا الاستغلال من فرص قيام الثورة فإن ميلز يوافق على طرف القضية الأول كحكم أخلاقى ولا يوافق على طرفها الثانى فالاستغلال لم يزد من فرص العمال فى القيام بالثورة فى المجتمع الرأسمالى .

٥ - كلما زاد الاستقطاب فى البناء الطبقى تزايدت فرص قيام الثورة ، يرى «ميلز» أن الاستقطاب لم يحدث فى تاريخ المجتمع الرأسمالى كما توقع ماركس فى طبقتين اثنتين ، وعلى العكس كلما تقدم المجتمع الرأسمالى أصبح التدرج الاجتماعى أكثر تشيعًا واختلافًا .

٦ - تعد الدولة فى كل المجتمعات الطبقية الأداة القهرية للطبقات الحاكمة على مذهب «ماركس» ، لكن يكشف تعليق «ميلز» عن قبول هذه القضية بشرط ارتباطها بفترة زمنية معينة ويطرح «ميلز» مفهوم « صفوة القوة » بديلاً عن « الطبقة الحاكمة » لاستيعاب العناصر المتشابكة فى الدوائر العليا فى المجتمع الرأسمالى .

٧ - عن قضية تحول المجتمع ما بعد الرأسمالية إلى ديكتاتورية البروليتاريا الذى يتحول بدوره إلى مجتمع شيوعى ، يرى ميلز أنه لم يحدث أن قامت ثورة بروليتارية فى أى جزء من أجزاء العالم بالمعنى الذى كان يقصده ماركس .

٨ - مادام الأساس الاقتصادى للمجتمع يحدد البناء الاجتماعى فيترتب على ذلك أن يتحدى التاريخ هذا البناء من خلال التغيرات التى تطرأ على الأساس الاقتصادى ، يرى ميلز أنه يجب أن تفسر التطورات الاقتصادية فى القرن العشرين فى ضوء التغيرات فى القوى السياسية والعسكرية. ورايت ميلز لا يستبدل الحتمية الاقتصادية بأخرى سياسية وعسكرية ولكنه يؤكد أن ترابط العوامل الثلاثة لا يخضع لأى قاعدة أو عادة تاريخية عامة .

ويرفض ميلز فى مؤلفه « صفوة السلطة The Power Elite » عام ١٩٥٦م التبسيط الماركسى للسلطة الذى يجعلها بين يدى من يملكون وسائل الإنتاج ، كما يرفض من ناحية أخرى التصور الليبرالى الذى يعتمد على وجود نظام سياسى مستقل عن النظام الاقتصادى ، ويعرض بديلاً لذلك نظرية « السلطة نخبة » حيث يرى أن السلطة يمسك بها مجموعة من الهيئات التى تلعب أدواراً استراتيجية فى المجتمع ، فالسلطة فى المجتمع الحديث مؤسسة ومن هذه المؤسسات توجد ثلاث منها تحتل مراكز رئيسية :

١ - المؤسسة السياسية .

٢ - المؤسسة العسكرية .

٣ - المؤسسة الاقتصادية .

فالأشخاص الذين يشغلون قمة هذه المؤسسات يملكون سلطات استراتيجية فى المجتمع وهؤلاء يمثلون النخبة التى تتخذ القرارات المهمة[٤٦] والفكرة الرئيسية التى ينطوى عليها تحليل «رايت ميلز» هى أنه فى نطاق المنظمات المسيطرة على المجتمع الحديث تتركز أساليب ممارسة القوة داخل جماعة أقلية ، فيرى أن القوة مصاحبة لتلك النظم الكبرى والمنظمات الهائلة، ويستدل على صحة أفكاره من تحليل البناء التنظيمى للولايات المتحدة الأمريكية. والقوة هنا تفهم « القدرة على صنع التاريخ أى قدرة شخص أو جماعة على تغيير مجرى نشاط مجموعات كبيرة من الأفراد والجماعات » ويؤكد ميلز أن الصفوة لديها القدرة على صنع التاريخ وتستطيع أن تحدث تغييرات فى العلاقات الاجتماعية القائمة ، فالصفوة لديها القدرة على تحديد الأوضاع الاجتماعية المختلفة. ويرى ميلز أن القرارات الرئيسية التى حددت سياسة الولايات المتحدة الأمريكية فى الجيل السابق (ضرب هيروشيما ، الحرب الكورية) توضح أن أساليب اتخاذ القرارات تركزت فى أيدى مجموعة قليلة من القادة العسكرين النظاميين وهذا معناه القدرة على صنع التاريخ[٤٧] ويرى ميلز أن القرارات الرئيسية التى تتخذها هذه النخبة (القادة السياسيون ، وأقطاب الصناعة ، كبار العسكرين) لا يساهم فيها سياسيون منتخبون من الشعب إلا بقدر ضئيل وينتهى إلى تقرير أن الولايات المتحدة تقودها طبقة أوليجاركيه غير منتخبة من المواطنين فالسلطة فى الواقع بين يدى أقلية أوليجاركية وإن كانت فى الظاهر تبدو بين يدى ممثلى الشعب[٤٨] وهكذا لو تأملنا نقد رايت ميلز للنظرية الماركسية نجد أنه يقوم على فكرة جوهرية مؤداها أن المجتمع الرأسمالى الذى كتب عنه ماركس يختلف عن المجتمع الذى كتب عنه وظروف الفترة التاريخية التى تناولها بالتحليل ، وفرق ميلز بين الماركسية كنظرية على المجتمع theory وبين الماركسية كنموذج تفسيرى ، فماركس قد صاغ نموذجًا فى نقد المجتمع فى فترة تاريخية معينة وعلينا أن نمتد بالتحليل والنقد إلى الأنظمة الرأسمالية المعاصرة ومن ثم قدم ميلز « مبدأ الخصوصية التاريخية » كأساس يمكن الاستفادة منه على ثلاثة مستويات[٤٩]:

١ - توجيه الباحثين إلى دراسة التنظمات والاتجاهات التى تواجههم فى ضوء فترة تاريخية معينة وأن لا يعتبروا آراءهم عن هذه الفترة تعميمات مطلقة .

٢ - منهجية نقد المفاهيم تتطلب منا ألا ننظر لأى مفهوم (أو أى مقولة) على أنه أزلى بل نسبى يرتبط بفترة معينة .

٣ - إن النظرية عن طبيعة المجتمع والتاريخ تقر أن تاريخ البشرية ينقسم إلى فترات وكل فترة تتحدد من خلال شكل بنائى معين. ودعا ميلز فى كتاباته إلى ضرورة الأخذ بالنظرة الشاملة فى دراسة المجتمع بحيث يركز الباحث على مستويات ثلاثة ، **الإنسان ، المجتمع ، التاريخ** ، فالمشكلات الأساسية التى يعانى منها الناس هى نتاج لمشكلات البناء الاجتماعى العام وهما معًا يرتبطان بمشكلات التاريخ ويطالب ميلز بضرورة أن يتسلح الباحث بما أسماه «الخيال السسيولوجى » فهذا الخيال كفيل بأن يساعد الباحث على إدراك الفرد كجزء من بناء اجتماعى وأن البناء الاجتماعى جزء ومرحلة من مراحل التاريخ[٥٠] وتقوم فكرة الخيال السسيولوجى على الربط بين مستويين من مستويات التحليل **الأول** : مستوى المجتمع والبناء الاجتماعى **الثانى** : مستوي الفرد لأنه لا يمكن فهم أى منهما دون الآخر، فالأفراد الذين لا يملكون القدرة على فهم العلاقة بين الإنسان والمجتمع أو بين الذات والعالم المحيط به فإنهم بحاجة إلى مجموعة من المهارات العقلية تمكنهم من تكوين فكرة جلية عما يدور حولهم وما سوف يحدث لهم تأثراً بهذا العالم ، هذه القدرة العقلية هى ما أطلق عليه رايت ميلز الخيال السسيولوجى [٥١].

من خلال العرض السابق يمكننا أن نحدد ملامح ثلاثة للفكر النقدى :

فـــأولاً : الفكر النقدى فكر متمرد على تخدير الألفة غير التاريخية، تلك الألفة غير التاريخية التى تجعلنا نقبل كومة القمامة باعتبارها جزءاً أصيلاً فى تكوين شارعنا.

وثانيـًـا : التجاوز ، بمعنى أن هذا الفكر لا يتوقف عند نقد الواقع وإنما يضع نفسه أيضًا موضوعًا للنقد والتفكير ، ومن هنا يكون التجاوز الدائم والقلق لدى كل من يرتبط مصيره الثقافى والفكرى بهذا الفكر المتمرد .

وثالثًــا : فهذا الفكر فكر إيجابى فعال يرمى إلى تغيير الحياة، فهو مفارق للواقع وفى الوقت نفسه ملتحم به ، مفارقة والتحام ولا تناقض[٥٢] فالنظرية النقدية كما سبق

أن أوضحنا ترفض إجراءات التحقق أو التكذيب فى المنطق الصورى لأنه إذا كان علم المنطق علمًا معياريًا يبحث فى مدى تصوراتنا عن هذا الوجود الذى نعيشه ومدى صدق بنائنا لهذه التصورات وهو ما يمكن أن نسميه نمط التفكير الذى يتبناه الباحث[٥٣] والنظرية النقدية تنطوى على إمكانية واقع اجتماعى مغاير فهى تتناول العلاقة بين الواقع والممكن ولذلك صدقها من صدق منطوقها الجدلى[٥٤] والجدل يقوم على مجموعة من المبادئ الأساسية هى [٥٥]:

١ - التغير الكمى يتحول إلى تغير كيفى .

٢ - صراع الأضداد « النفى أو السلب » .

٣ - نفى النفى « الإيجاب » .

٤ - الجديد ينبع من رحم القديم .

وهناك مفاهيم رئيسية يرتكز عليها الجدل

١ - التناقض .

٢ - حل التناقض .

٣ - الصيرورة .

والجدل قد يكون ماديًا أو مثاليًا وهنا تظهر قضية المنهج ، والمنهج هنا أسلوب حياة ومنطلق للتفكير فى أفاقها الرحبة ، ولكل منهج مسلمات تختلف عن الآخر وإذا ما أردنا أن نصف المنهج وفقًا للمنطق الذى يتصدر الفلسفة التى ينتمى إليها والذى يستند على نظرة ابستمولوجية فنقول بالمنهج الوصفى التحليلى الظاهرياتى ، والمنهج الإمبريقى الوصفى ، والمنهج الجدلى المثالى ، والمنهج الجدلى المادى ، والمنهج الصورى المثالى والمنهج البنيوى والمنهج الجدلى الواقعى[٥٦] والرؤية الجدلية للمجتمع تتحدد على أساس النسق الأيكولوجى الذى يحدد علاقة الإنسان بالمكان والزمان ومدى سيطرته عليهما فى إنتاج العناصر المادية للحياة والنظرة الجدلية للأنسقة تبين أن هناك نوعين وأن كل نسق من الأنساق الاجتماعية له بعدان أحدهما يرتبط بالطبقات المستغَلة والآخر يرتبط بالطبقات المستغِلة ، وهذا يعنى أنه لا توجد وحدة لحظية بين أهداف الطبقتين ويحمل فى طياته عناصر التناقض بين الطبقتين أى عناصر تقدمه وتطوره فى ضوء وحدة تاريخية[٥٧] وحقيقة النظرية النقدية الاجتماعية القائمة على الجدل السلبى تقوم بتحليل المجتمع من خلال منظور واحد أو بعد واحد وتدعو إلى النفى

الشامل لهذا المجتمع وليس هذا معناه إهمال التناقض تمامًا فالنفى نفسه الذى يجرى تفسيره بروح الجدل السلبى إنما يتبناه أنصار هذه النظرية من تفسير أحادى الجانب للتناقض[٥٨] والجدل السلبى الذى تتناوله النظرية النقدية هو منهج لانتقاد المجتمع القائم وهو منهج للفعل النقدى الموجه ضد المؤسسة . فالراديكاليون يتبنون موقفًا ثابتًا فيما يتعلق بالمجتمع رافضين كل المساومات وأنصاف الحلول ويزعم أنصار الجدل السلبى أنه يذهب إلى ما وراء النشاط الذهنى والعقلى الخالص ويغزو مجال السياسة العملية ، فالتحليل النقدى يفترض بشكل مسبق شيئًا إلى وراء حدود التقييم المنطقى الخالص وهو تحديد جوهره الاجتماعى السياسى[٥٩] أما الجدل السلبى فهو ليس تفسيراً جديداً لجدل هيجل كما أنه من الناحية الأخرى ليس محاكاة لأى من المدارس الفلسفية المعاصرة فهو قبل كل شىء تعبير عن الراديكالى باعتباره « الفرد - والموقف » مع استقراء مجمل الواقع الاجتماعى من هذا الموقف والارتقاء به إلى صف القاعدة الأخلاقية المطلقة ، وإذا ما نظرنا إلى الجدل السلبى فى مجال الفكر السياسى وجدناه يؤدى إلى التمرد كسلاح سياسى يقوم على مبادئ النفى الخالص (العالم الاستغلال) إنه لغة الرفض الأعظم ، لغة النفى ورفض قواعد اللعبة التى تدور بأوراق اللعب المغشوشة[٦٠] ومرة أخرى نؤكد أن الجدل ليس بين جدلاً مثاليًا ولا جدلاً ماديًا ولكنه حول المادية والمثالية أو الواقعية والمنطق جدليًا لا محالة .

رابعًا : المنهج والأيديولوجيا :

يوضح تصنيف هابرماس للعلوم - فى شكل رقم (١) - أن هناك علومًا إمبريقية تحليلية وعلومًا تأويلية كيفية وعلومًا نقدية ولكل علم اهتمام معرفى معين وموضوع أو مجال للدراسة له مشكلاته الخاصة. ومن وجهة نظر المدرسة النقدية أن طبيعة الحياة تنطوى على المجالات الثلاثة ومن ثم فنحن فى حاجة إلى العلوم الثلاثة وبالتالى تقر كافة أنماط العلوم الأخرى[٦١] على عكس العلم الإمبريقى الذى يرفع شعار اللامنهجية أو المنهج الواحد وفى هذا الصدد تتكشف لنا عدة أمور مرتبطة بأهداف البحث العلمى هى[٦٢]:

١ - أهداف البحث الاجتماعى تكشف عن محاولة مستميتة للبعد عن التأصيل الأيديولوجى للظواهر الاجتماعية للحفاظ على الوضع الراهن .

٢ - تجزئة الظواهر الاجتماعية للهروب من البعد التاريخى والسياق الاجتماعى للظاهرة أو الصيرورة الاجتماعية التى تقع الظاهرة فى صياغتها .

٣ - تقديس آليات البحث العلمى .

٤ - الهروب من التفكير النظرى المتمعن .

وهذه الاستماتة فى تكبيل البحث الاجتماعى تنشأ من الحرص الزائد على إخفاء الصراع الأيديولوجى، وهكذا قد يقصد بالمنهج كما فى الفكر الإمبريقى تلك الطرائق التى تستخدم للإجابة عن سؤال محدد فى بحث معين، وهذا هو المعنى الضيق، ولكن كلمة المنهج تشير إلى مفهوم أكثر شمولاً فى الفكر النقدى فتعنى تلك المنظومة التى تشمل مجموعة المسلمات والمفاهيم والمبادئ التى ينطلق منها الباحث لتحديد مشكلته وصياغة أسئلة بحثه والأساليب والاستراتيجيات والفنيات المستخدمة فى تجميع المعلومات التى تعالج المشكلة. وتلك المبادئ النظرية والمعرفية التى يستخدمها الباحث فى تسجيل نتائجه[٦٣] نحن إذن أمام نمط التفكير الذى يقود الباحث منذ اكتشافه للظاهرة واهتمامه بها وحتى بناء الإطار النظرى والمقترحات التى يراها فى ضوء تفسيراته لنتائجه. ودراسة هذا النمط من التفكير يدخل تحت مسئولية علم المنطق وعلم المنهجية Methodology الذى يركز اهتمامه على مدى صدق إجراءاتنا وأدواتنا فى استخدام نمط معين للتفكير فى إنتاج المعرفة كما يهتم بأسس وأصول كل نمط من أنماط التفكير ومدى التباين فى المنهج الناشئ من اختلاف تلك الأصول. نصل من ذلك إلى أن لا منهج بغير منطق ونستطيع أن نقرر الأحكام التالية :

١ - لا منهج بغير منطق .

٢ - لا منطق بغير نظرية معرفية .

٣ - لا نظرية معرفية بغير فلسفة .

٤ - لا فلسفة بغير أيديولوجيا .

٥ - إذن لا منهج بغير أيديولوجيا [٦٤].

وتنقسم المناهج إلى قسمين أساسيين المنهج الوظيفى - الوضعى، فى مقابل المنهج النقدى أو الموضوعية فى مقابل التحيز الاجتماعى أو حيادية المنهج فى مقابل ثورية المنهج ، فالمنهج فى إطار الفكر النقدى هو منهج تغييرى يقود إلى التغيير الجذرى فى حين أن المنهج الإمبريقى يرى أن الصراع ظاهرة وقتية فى المجتمع سرعان ما تقود عملية علاجها إلى عودة المجتمع مرة أخرى إلى الإتزان[٦٥] وأيديولوجية الفكر النقدى تهدف إلى إحداث توتر داخل البناء الذى يوجه إليه النقد بغية زيادة التناقض داخل هذا البناء والهدف النهائى هو التغيير[٦٦] وهنا

يثار تساؤل حول التغيير ، هل هو لمجرد التغيير؟ وحتى لو كان على أساس من فهم التاريخ على أنه يمضى نحو تحرير الإنسان ، فلابد أن تكون هناك ملامح وأهداف يرمى إليها هذا التغيير فى ظل الخصوصية التاريخية. ويمكن أن نذكر بعض الأهداف أو ملامح المجتمع الذى يهدف إليه التغيير فى الآتى (٦٧):

١ - أن لا يكون العمل فيه مغتربًا .

٢ - أن تكون الثقافة غير قمعية .

٣ - أن يكون التنظيم فيه يعتمد على اللامركزية وعلى جماعية اتخاذ القرارات داخل الجماعات المحلية فى طريقة مستقلة وبحيث تكون وسيلة تحقيق الذات هى العمل من أجل الصالح العام .

٤ - التحرر من السيطرة السياسية والاستغلال الاقتصادي وفك قيود التبعية وسيادة ثقافة ديموقراطية متنوعة عامة تقوم على التفهم المتبادل والتكافؤ . والأيديولوجية الراديكالية تختلف عن المذهبية الدوجماطيقية فكل من يحصر نفسه فى إطار الانغلاق يكون غير قادر على رؤية ديناميكية الواقع وبالتالى يسئ فهمه، فالمذهب اليمينى يدجن الحاضر حتى يولد المستقبل والمذهب اليسارى يعتبر المستقبل حتمًا ومصيراً ، فاليمينى يرى الحاضر موصولاً بالماضى قدر لا يملك رده، واليسارى يرى فى المستقبل واقعًا حددت هويته من قبل ولا يمكن تغييره على الإطلاق، كلاهما يحصر نفسه فى إطار هذا الانغلاق اليقينى ويعانيان من غياب الشك ويتعاملان مع التاريخ كملكية خاصة قابلة للتحقق بدون رجال وهى صورة أخرى من صور القهر. أما الراديكالى فلا يسمح لتصوراته أن تكون رهن دائرة مغلقة فهو لا يعتبر نفسه مالكًا للتاريخ أو محرر المقهورين وإنما هو محاربًا فى صفوفهم فى إطار العمل التاريخى وحبه لمزيد من المعرفة والكشف عن الحقيقة من أجل الأداء الأفضل، والحياة الأكثر أنسنة وحرية وعدلاً (٦٨).

المراجع والمصادر

١ - سمير نعيم أحمد : **النظرية فى علم الاجتماع** ، (القاهرة ، دار المعارف ١٩٨٢) ، ص ٨٤ .

٢ - المرجع السابق ، ص ص ٩٦ - ٩٧ .

٣ - صلاح قنصوه : **الموضوعية فى العلوم الإنسانية ، عرض نقدى لمناهج البحث** ، (القاهرة دار الطباعة والنشر ١٩٨٠م) ، ص ص ٨٨ - ٩٣ .

٤ - محمد الجوهرى وآخرون: **مقدمة فى علم الاجتماع**، ط٥ (القاهرة ، دار المعارف ، ١٩٨١م)، ص ١٠.

٥ - عصام الدين هلال : **الأيديولوجيا والبحث التربوى** ، (القاهرة ، مطبوعات التربية المعاصرة ٢ ، ١٩٨٧م) ، ص ٥٠ .

٦ - المرجع السابق ، ص ٥١ .

٧ - أحمد زايد : **علم الاجتماع بين الاتجاهات الكلاسيكية والنقدية** (القاهرة ، دار المعارف ، ١٩٨٤م ، ط٢) ص ص ٧٥ ، ٧٧ .

٨ - زكى نجيب محمود : **هموم المثقفين** (بيروت ، دار الشروق ، ١٩٨٩م) ، ص ؟ .

٩ - صلاح قنصوه : **الموضوعية فى العلوم الإنسانية** ، مرجع سابق ، ص ١٠١ .

١٠ - جلال أمين : **نحو تفسير جديد لأزمة الاقتصاد والمجتمع فى مصر** ، (القاهرة ، مكتبة مدبولى ١٩٨٩م) ، ص ١٥٥ .

١١ - محمد على محمد : **تاريخ علم الاجتماع ، الرواد والاتجاهات المعاصرة** ، (الإسكندرية ، دار المعرفة الجامعية ، ١٩٨٤م) ، ص ٥٥٣ .

١٢ - عصام الدين هلال : **الأيديولوجيا والبحث التربوى** ، مرجع سابق ، ص ٥٢ .

١٣ - محمد على محمد : **تاريخ علم الاجتماع الرواد والاتجاهات المعاصرة** ، مرجع سابق ، ص ٥٤٣ .

١٤ - كمال نجيب : « النظرية النقدية والبحث التربوى » ، (القاهرة ، **التربية المعاصرة ، العدد الرابع يناير ١٩٨٦م**) ، ص ٨٤ .

١٥ - عبد الغفار مكاوى : « النظرية النقدية لمدرسة فرانكفورت مدخل وتعقيب نقدى » ، (الرباط **مجلة بالوحدة ، المجلس القومى للثقافة العربية ، العدد ٩٨ نوفمبر ١٩٩٢م**) ، ص١٤ .

١٦ - كمال نجيب ، للنظرية النقدية والبحث التربوى ، مرجع سابق ، ص ص ٧٤ ، ٧٥ .

١٧ - سعيد إسماعيل على : فلسفات تربوية معاصرة ، **سلسلة عالم المعرفة ، العدد ١٩٨** ، (الكويت المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب ، ١٩٩٥م) ، ص ص ١٥٠ ، ١٥١ .

١٨ - المرجع السابق ، ص ١٤٧ .

١٩ - سمير نعيم أحمد : النظرية فى علم الاجتماع ، مرجع سابق ، ص ص ٢٤٥ ، ٢٤٦ .

٢٠ - أحمد زايد : علم الاجتماع بين الاتجاهات الكلاسيكية والنقدية ، مرجع سابق ،ص ص ٣٣٤ ، ٣٤١ .

٢١ - أحمد زايد : علم الاتجاهات الكلاسيكية والنقدية ، مرجع سابق ، ص ص ٣٤٢ ، ٣٤٣ .

٢٢ - علاء طاهر : **مدرسة فرانكفورت ، من هوركهايمر إلى هابرماس ، مدخل إلى نظرية النقد المعاصرة** (بيروت ، منشورات مركز الإنماء القومى بدون تاريخ ، ط١) ص ص ٥ ، ٧ .

٢٣ - سعيد إسماعيل على : فلسفات تربوية معاصرة ، مرجع سابق ، ص ١٤٢ .

٢٤ - عبد الغفار مكاوى : النظرية النقدية لمدرسة فرانكفورت ، مرجع سابق ، ص ١٠ .

٢٥ - أحمد زايد : علم الاجتماع بين الاتجاهات الكلاسيكية والنقدية ، مرجع سابق ، ص ص ٣٣١ ، ٣٣٢ .

٢٦ - ٢٦ - سعيد إسماعيل على : فلسفات تربوية معاصرة ، مرجع سابق ، ص ص ١٤٢ ، ١٤٣ .

٢٧ - عبد الغفار مكاوى : النظرية النقدية لمدرسة فرانكفورت ، مرجع سابق ، ص ١١ .

٢٨ - كمال نجيب : النظرية النقدية والبحث التربوى ، مرجع سابق ، ص ص ١٠٠ ، ١٠١ .

٢٩ - محمد على محمد : تاريخ علم الاجتماع الرواد والتجاهات المعاصرة ، مرجع سابق ، ص ص ٥٥٩ ، ٥٦٠ .

٣٠ - كمال نجيب : نظرية النقدية والبحث التربوى ، مرجع سابق ، ص ص ١٠٣ ، ١٠٤ .

٣١ - حسن البيلاوى : ندوة : النظرية النقدية والبحث التربوى ، **التربية المعاصرة العدد السابع والعشرون يونيو ١٩٩٣** ، ص ص ٣٠١ ، ٣٠٢ .

٣٢ - حسن البيلاوى : ندوة : النظرية النقدية والبحث التربوى ، التربية المعاصرة ، مرجع سابق ، ص ص ٣٠١ ، ٣٠٢ .

٣٣ – عبد الغفار مكاوى : النظرية النقدية لمدرسة فرانكفورت ، مرجع سابق ، ص ١٥ .

٣٤ – علاء طاهر : مدرسة فرانكفورت من هوركهايمر إلى هابرماس ، مرجع سابق ، ص ص ١٨ ، ١٩ .

٣٥ – عبد الغفار مكاوى : النظرية النقدية لمدرسة فرانكفورت ، مرجع سابق ، ص ١٦ .

٣٦ – علاء طاهر : مدرسة فرانكفورت من هوركهايمر إلى هابرماس ، مرجع سابق ، ص ص ١٤ ، ١٥ .

٣٧ – عبد الغفار مكاوى: النظرية النقدية لمدرسة فرانكفورت ، مرجع سابق ، ص ١٦ ، ١٧ .

٣٨ – علاء طاهر : مدرسة فرانكفورت من هوركهايمر إلى هابرماس ، مرجع سابق ، ص ص ٧٤ ، ٧٥ .

٣٩ – عبد الغفار مكاوى : النظرية النقدية لمدرسة فرانكفورت ، مرجع سابق ، ص ١٦ ، ١٧ .

٤٠ – علاء طاهر : مدرسة فرانكفورت من هوركهايمر إلى هابرماس ، مرجع سابق ، ص ص ٧٢ ، ٧٣ .

٤١ – عبد الغفار مكاوى : النظرية النقدية لمدرسة فرانكفورت ، مرجع سابق ، ص ١٨ .

٤٢ – سعيد إسماعيل على : فلسفات تربوية معاصرة ، مرجع سابق ، ص ١٥١ .

٤٣ – أحمد زايد : علم الاجتماع بين الاتجاهات الكلاسيكية والنقدية ، مرجع سابق ، ص ص ٢٤٤ ، ٢٤٥ .

٤٤ – إدوار باتالوف : **فلسفة التمرد نقد الأيديولوجيا اليسارية الراديكالية** ، ترجمة سامى الرزاز (القاهرة ، دار الثقافة الجديدة ، ١٩٨١م) ، ص ص ٥٤ ، ٥٥ .

٤٥ – أحمد زايد : علم الاجتماع بين الاتجاهات الكلاسيكية والنقدية ، مرجع سابق ، ص ص ٢٦٠ – ٢٦٥ .

٤٦ – سعاد الشرقاوى : الأحزاب السياسية وجماعات الضغط ، (سلسلة اقرأ ، القاهرة ، دار المعارف ، سبتمبر ١٩٨٣م) ص ص ٩٦ ، ٩٧ .

٤٧ – محمد على محمد : **أصول الاجتماع السياسى والمجتمع فى العالم الثالث القوة والدولة** ، سلسلة علم الاجتماع المعاصر الكتاب الحادى والثلاثون ، (الإسكندرية ، دار المعرفة الجامعية ١٩٩٣م) ، ص ص ٨٢ ، ٨٤ .

٤٨ – سعاد الشرقاوى : الأحزاب السياسية وجماعات الضغط ، مرجع سابق ، ص ٩٧ .

٤٩ – أحمد زايد : علم الاجتماع بين الاتجاهات الكلاسيكية والنقدية ، مرجع سابق ، ص ص ٢٦٥ – ٢٦٨ .

٥٠ - سعيد إسماعيل على : فلسفات تربوية معاصرة ، مرجع سابق ، ص ١٥٧ .

٥١ - أحمد زايد : علم الاجتماع بين الاتجاهات الكلاسيكية والنقدية ، مرجع سابق ، ص ص ٢٥١ - ٢٥٢ .

٥٢ - عبد الفتاح تركى : ندوة حول النظرية النقدية والبحث التربوى ، التربية المعاصرة ، مرجع سابق ، ص ٣١٥ .

٥٣ - عصام الدين هلال : الأيديولوجيا والبحث التربوى ، مرجع سابق ، ص ٥١ .

٥٤ - عبد الفتاح الديدى وعصام الدين هلال : **التربية عند هيجل** ، (الإسكندرية ، دار المعرفة الجامعية ١٩٩٣م) ، ص ص ٨٦ ، ٨٧ .

٥٦ - عصام الدين هلال : الأيديولوجيا والبحث التربوى ، مرجع سابق ، ص ص ٥٧ ، ٥٨ .

٥٧ - عصام الدين هلال : الأيديولوجيا والبحث التربوى ، مرجع سابق ، ص ٤١ .

٥٨ - إدوار يانلوف : فلسفة نقد الأيديولوجيا اليسارية الراديكالية ، مرجع سابق ، ص ١٠٤ .

٥٩ - المرجع السابق ، ص ١١٣ .

٦٠ - المرجع السابق ، ص ص ١١٤ ، ١١٥ .

٦١ - حسن البيلاوى : ندوة حول النظرية النقدية والبحث التربوى ، مرجع سابق ، ص ٣٠٦ .

٦٢ - عصام الدين هلال : الأيديولوجيا والبحث التربوى ، مرجع سابق ، ص ٥٣ .

٦٣ - حسن البيلاوى : ندوة حول النظرية النقدية والبحث التربوى ، مرجع سابق ، ص ٣٠٧ .

٦٤ - عصام الدين هلال : الأيديولوجيا والبحث التربوى ، مرجع سابق ، ص ص ٥١ ، ٥٢ .

٦٥ - المرجع السابق ، ص ص ٥٤ ، ٥٥ .

٦٦ - أحمد زايد : علم الاجتماع بين الاتجاهات الكلاسيكية والنقدية ، مرجع سابق ، ص ٤٣١ .

٦٧ - سمير نعيم : النظرية فى علم الاجتماع ، مرجع سابق ، ص ص ٢٥٤ ، ٢٥٥ .

٦٨ - باولوفريرى : **تعليم المقهورين** ، ترجمة يوسف نور الدين عوض (بيروت ، دار العلم ، ١٩٨٠م) ، ص ص ٢٢ ، ٢٣ .

الفصل الثانى

ديموقراطية التعليم فى الفكر النقدى

مقدمة :

تؤكد الأدبيات التربوية المعاصرة أن الفكر النقدى التربوى هو نفسه الفكر النقدى الاجتماعى من حيث المسلمات الرئيسية والأصول المنطقية والفلسفية والمعرفية التى يستند إليها . والتى تزخر بها تلك الأدبيات والدراسات التى أجريت فى أوروبا وفرنسا وأمريكا .

ونود فى بداية هذا الفصل أن نوضح اختلاف المنطلقات لكل من أصحاب الاتجاه الراديكالى والوظيفى فى فهم وتفسير الواقع التربوى المعاش فى المجتمعات الصناعية المتقدمة أو فى المجتمعات المتخلفة فى بلاد العالم الثالث ، ويعود اختلاف التوجه نحو النظر فى فهم الواقع إلى اختلاف النظر فى الجذر الفلسفى والاجتماعى ، ويمكن أن نجمل تلك الاختلافات فيما يلى:

١ - فبينما تؤكد الوظيفية العلاقة بين عدد سنوات التعليم التى يمر بها الفرد ومستوى الوظيفة والدخل والمكانة التى يحصل عليها ، يؤكد النقديون أن التعليم ما هو إلا عامل من العوامل الأخرى مثل السمات الشخصية والجنس واللون والمستوى الاقتصادى والاجتماعى .

٢ - الوظيفية ترى أن التعليم وسيلة أساسية للحراك الاجتماعى ، بينما يؤكد الراديكاليون أن التعليم وسيلة للثبات الاجتماعى والمحافظة على الأوضاع القائمة وانتقال اللامساواة من الآباء إلى الأبناء عن طريق توفير فرص التعليم ومن ثم العمل لأبناء الطبقات العليا وحرمان أبناء الطبقات الدنيا منها .

٣ - فيما يتعلق بالعلاقة بين الفرد والنظام يؤكد الوظيفيون أن النظام المتمثل فى القواعد والقوانين هو الصحيح وعلى الأفراد أن يسايروه فإذا حدث خلل بين النظام والفرد فإن ذلك يرجع للفرد نفسه وعلى العكس يؤكد الراديكاليون أن النظام وضع لخدمة الأفراد فإذا ما حدث الخلل وجب تغييره .

٤ - يهتم الوظيفيون بدراسة التربية كنظام اجتماعى فى علاقته بالأنظمة الأخرى بينما ، الراديكاليون يهتمون بدراسة نوعية هذه العلاقة فيؤكد الوظيفيون أهمية التنشئة

الاجتماعية فى المساعدة على وحدة المجتمع بينما الراديكاليون ينزعون إلى اعتبارها عملية تختلف من طبقة لأخرى ، فالاتجاه الوظيفى الذى يشمل النظرية البنائية الوظيفية ونظرية رأس المال البشرى ونظرية التطور وتحليل النظم يقوم على عدة افتراضات فى التربية وهى[١] :

أ - المدرسة تقوم بطريقة رشيدة وموضوعية بتصنيف وانتقاء الأفراد وفقًا لقدراتهم، فالمدرسة تحقق المساواة .

ب - بناء على عملية التصنيف يُخلق مجتمع الجدارة والاستحقاق .

جـ - التربية أداة لإعداد الأيدى العاملة الماهرة فى سوق العمل لإحداث التقدم الاقتصادي، كلما زاد المستوى التعليمى للفرد زاد أداؤه في العمل وزاد مستواه الوظيفى والمادى وبالتالى التفاوت الاجتماعى الاقتصادى يرجع للتعليم .

د - التربية أداة لتحديث المجتمع اقتصاديًا وسياسيًا واجتماعيًا ، ولذلك يتجه البحث التربوى بدراسة دور المدرسة لتحقيق المساواة الاجتماعية وفى وصف وتحليل التنظيم المدرسى ودراسة طرق نقل المعرفة ودورها فى أداء العمل والمؤثرات التى يخضع لها التلميذ فى تحصيل المعرفة.

ولو أن فترة ما بعد الحرب العالمية الثانية قد استمرت فى تحقيق العمالة الكاملة وتحقيق دولة الرفاهية ورفع مستويات المعيشة لكان من المحتمل أن تستمر الاتجاهات الوظيفية مسيطرة ، ولكن هذه الشروط لم تتحقق ، وعلى العكس من ذلك قد اتسع التناقض داخل النظام الرأسمالى واتسعت هوة الأزمة عالميًا وهيأ ذلك إلى إحداث أزمة فى العلوم الوظيفية وأسفرت موجة النقد المنظم لنمط الحياة والفكر السائد فى المجتمعات الرأسمالية الغربية عن نشأة عديدة من النظريات الاجتماعية فى التربية .

فمنذ منتصف الستينات بدأت هذه النظريات الجديدة تتوالى فى الظهور لتنتزع لنفسها شرعية أكاديمية فى مقابل الشرعية العلمية التى تعبر عن الاتجاه الوظيفى القديم وأصبحت هذه الاتجاهات هى أهم ما يميز ملامح التطور الجديد فى علم اجتماع التربية ، وتتفق معظم هذه الاتجاهات حول ضرورة تخليص المجتمع من أشكال الهيمنة وعوامل القهر ، وأن وظيفة علم اجتماع التربية هو كشف العلاقات والعمليات الاجتماعية الخفية التى تقهر وتستغل الإنسان[٢]. وقد يهتم الباحثون بوضع التربية على مستوى العلاقات الدولية وعلى مستوى

المجتمعات بثقافتها ونظمها السياسية والاجتماعية على أساس أنه لا يمكن فهم التربية إلا من خلال علاقتها بغيرها من المؤسسات وهو ما يسمى علم اجتماع الظواهر الكبيرة فى المقابل علم اجتماع الظواهر الصغيرة موضوعه الأساسى، ما يحدث فى الحياة اليومية ، ولا يعطى اهتمامًا كبيراً لتلك المفاهيم الواسعة التى يشتغل بها أصحاب الاتجاه الآخر . ومن هنا كانت نقاط الخلاف بين اتجاهات اجتماع التربية تلك الخلافات التى نجمت عن الأبعاد التى يركز عليها كل اتجاه . ونحاول أن نلم بهذه الأبعاد للاتجاهات النقدية فى الآتى [٣]:

أولاً : نظرية الاقتصاد السياسى The Political Economy Theory:

اتخذ أصحاب هذا الاتجاه من نقد الاقتصاد السياسى فى المجتمع رؤية وطريقة لمعالجة العلاقة بين التربية والمجتمع (روادها صمويل بولز S. Bowles وهربرت جينتز H. Gintis) والمسلمة الرئيسية التى تقوم عليها هذه النظرية ، أن التربية « نظام التعليم » تعكس التركيبة الاجتماعية فى أى مجتمع وتساعد على استمرارها والمحافظة عليها ، فالمدرسة فى المجتمع الطبقى أداة فى يد الطبقة المسيطرة فى المجتمع ، كما أن المدارس قد صممت فى المجتمعات الرأسمالية المعاصرة بحيث تخدم المصالح السياسية والاقتصادية للطبقة الرأسمالية عن طريق ما تقوم به هذه المدارس من تشكيل شخصية الفرد ووعيه بحيث تتلاءم مع الحياة السائدة فى المجتمع [٤]. فالمدارس فى المجتمع الرأسمالى تخدم وظيفتين **الأولى** : إعادة إنتاج قوة العمل الضرورية لتراكم رأس المال من خلال إنتقاء وتدريب الطلاب المهارات التقنية والمعرفية المطلوبة لأداء المهنة المناسبة فى التقسيم الاجتماعى للعمل ، **والثانية** : إعادة إنتاج تلك الأشكال من الوعى والميول والقيم الضرورية للحفاظ على الأوضاع القائمة ، ويعتمد «بولز ، وجينتز » فى ذلك على مبدأ التماسك ، فالنظام التعليمى يساعد الشباب على الاندماج فى النظام الاقتصادى من خلال تماثل بنائى بين العلاقات فى المدرسة وعلاقات الإنتاج فى العمل فهناك مبدأ كامن للتماثل بين محتوى التعليم ومتطلبات العمل فى المجتمع الأكبر [٥].

ويؤكد «بولز وجينتز» بأن التعليم أداة للسيطرة الاجتماعية على مجال الاقتصاد سواء فى المجتمعات الرأسمالية أو الاشتراكية فلن يكون للنظام الاقتصادى استقرار إلا إذا كان وعى الناس فى الشرائح والطبقات الاجتماعية المختلفة متسقًا مع العلاقات الاجتماعية التى يحددها شكل الإنتاج ، فالعلاقات الاجتماعية فى التعليم هى تجسيد للعلاقات فى المجتمع

الخارجي ، حيث نرى العلاقات بين المديرين والمعلمين ، والمعلمين والطلاب ، والطلاب وبعضهم البعض ، والطلاب وعملهم المدرسى ، مشابهة تمامًا للتقسيم العملى للهرم ، تنعكس تلك الهرمية فى خطوط السلطة التى تنزل من المديرين إلى المعلمين إلى الطلاب ، كما أن الاغتراب عن العمل يتمثل فى افتقاد الطالب السيطرة على محتوى المنهج فكما يعمل العامل انتظاراً للأجر أو الخوف من الفصل يعمل الطالب ليصعد فى سلم التعليم أو ليتجنب العقاب والدوافع فى الحالتين خارجية وليست حبًا للعمل ذاته ، أو المعرفة فالتعليم لا يضيف شيئًا ولا يطرح شيئًا بالنسبة لدرجة التفاوت الموجودة فى المجتمع أصلاً ، إنما يكرس الأوضاع القائمة[٦].

١ - كما يؤكد «بولز وجينتس» أن التعليم يعزز السيطرة والخضوع لمتطلبات سوق العمل:

وعلى عينة من طلاب مدرسة نيويورك الثانوية العليا حاول فيها الباحثان (بولز ، جينتس) دراسة العلاقة بين الفرقة التعليمية والسمات الشخصية الموجودة ووجد الباحثان أن طلاب الفرقة الأولى يتسمون بعدد من السمات الشخصية مثل الإبداعية والعدوانية والاستقلالية (مثل تلك السمات تعتبرها المدرسة سلوكًا إجراميًا يستحق العقاب) وفى مقابل ذلك وجد أن عدداً من السمات الشخصية مثل الخضوع والانضباط ترتبط بالطلاب بالصفوف النهائية ، هذه السمات التى ظهرت فى الفرقة النهائية تدل على الخضوع للسلطة وكلها سمات تتطلبها الرأسمالية فى نمطها الاقتصادى القائم على الخضوع للسلطة .

وخلص الباحثان من خلال دراسات عديدة حول طبيعة العمل والعلاقات الاجتماعية داخل النظام التعليمى إلى أن هذه العلاقة تعكس صورة النظام الاقتصادى السائد . فالنظام التعليمى يعد الأطفال لمتطلبات سوق العمل ، ومن ثم فقد نظمت المدارس على أساس نظام هرمى من السلطة والضبط والسيطرة . المدرسون يعطون الأوامر والتلاميذ يطيعون والتلاميذ ليست لديهم القدرة على التحكم والسيطرة فى المناهج الى يدرسونها ، فالمدرس يملك المعرفة والسلطة ويوزعها على التلاميذ ، وتصدق هذه الآراء على واقع التربية فى المجتمع المصرى فالعلاقات الاجتماعية داخل المدارس تعكس ذلك النظام الهرمى لتقسيم العمل فى كل مكان[٧].

٢ - وتنطلق نظرية الاقتصاد السياسى من مفهوم أن التعليم آلية لشرعية البناء الطبقى :

فبنية العلاقات الاجتماعية القائمة فى المجتمع تهيمن على النظام التربوى هيمنة

مباشرة ، وغير مباشرة وتبدو الهيمنة المباشرة فى علاقة التناظر بين النظام التربوى وبنية الإنتاج الطبقية القائمة فى المؤسسات الإنتاجية فى المجتمع ، والصورة الواضحة تبدو فى ذلك التفاوت الطبقى البيروقراطى الذى ينعكس فى التفاوت فى الفرص التعليمية وفى التسهيلات، فى المصادر التربوية بين مناطق الحضر والريف والمناطق الغنية والفقيرة ، كما ينعكس ذلك التفاوت الطبقى فى صور التشعيب والازدواجية فى بنية النظم الاجتماعية ، حيث يحظى أبناء الطبقات العليا بأنماط راقية من التعليم غير تلك الأنماط التى تترك لأبناء العامة، أما الهيمنة غير المباشرة التى تمارسها بنية الأنماط الاجتماعية فهى تلك الهيمنة التى تتم من خلال هيمنة ثقافة الطبقات الاجتماعية السائدة على النظام التعليمى .

فنماذج التطبيع الاجتماعى فى المدارس التى يتعرض لها طلاب من طبقات اجتماعية مختلفة لا تظهر بالصدفة ، ففى مدارس الأحياء والبيئات الفقيرة يعامل الطلاب كمواد خام على خط الإنتاج. إذ تعطى مكافأة كبيرة للطاعة والانضباط ، أما المدارس الجديدة التى يدخلها أطفال الأغنياء فتقدم فرصًا أعظم لنمو الاتجاه نحو العمل المستقل والصفات الأخرى المطلوبة لأداء وظيفى مناسب فى المستويات العليا للشرائح والطبقات الاجتماعية . وبصورة عامة فمن المتوقع أن يكون تحصيل أبناء الطبقات الدنيا ضعيفًا وأن ينهوا التمدرس مبكراً وأن يلتحقوا بأعمال مشابهة لآبائهم ومن هنا يصبح التعليم آلية لشرعية البناء الطبقى(٨).

٣ - **وتؤكد مدرسة الاقتصادى السياسى على آليات عدم المساواة التعليمية** : على الرغم من أن مكافآت القدرات العقلية محدودة جداً فى سوق العمل ، فإن الإمكانات العقلية مطلوبة للتقدم فى المدرسة ، فالتقدم والاستمرار لمستويات أعلى يرتبط جزئيًا بقياسات موضوعية للقدرات العقلية تعطى انطباعًا بأن الترقية والمكافآت توزع بعدالة، فقوة الطبقة العليا تكمن فى قدرتها على وضع مجموعة من القواعد والمعايير للعملية التعليمية ، هذه القدرة على السيطرة على أسرار العملية التعليمية تبدو غير ضارة وتبدو قائمة على المساواة فى قصدها المزعوم لكنها فى حقيقة الأمر تحافظ على نظام عدم المساواة، فالتفوق على أساس التحصيل المدرسى يؤدى إلى نتائج تعوق المساواة فى الوصول إلى التعليم العالى ، وفى الوقت نفسه تحافظ على مظهر المعاملة العادلة وبالتالى فمبدأ المكافأة على التفوق يوفر غطاء الشرعية للنتائج غير

العادلة للتعليم من خلال ربط النجاح بالكفاءة، وفى نفس الوقت نجد أن الاختبارات والامتحانات تعطى الفرصة لعدد محدود للحراك الاجتماعى الصاعد لأطفال من الطبقة الدنيا ومن ثم تقدم مزيداً من الشرعية لأسطورة الحراك الواسع الانتشار عن طريق التعليم .

ومن هنا نجد أن هناك علاقة وطيدة بين درجة التفوق الدراسى وبين القوة السياسية والاقتصادية للطبقة ، فالتمسك بمبدأ مكافأة التفوق يؤدى إلى القبول بالنتائج غير المتساوية فى التعليم على أنها خارج مسئولية الطبقة العليا ، وإنما هى خطأ من صنع ثقافة الفقراء ، فجذور عدم المساواة فى الدخل وعدم المساواة فى الفرص لا يكمن فى الطبيعة الإنسانية ولا فى التكنولوجيا ولا فى النظام التعليمى نفسه وإنما فى ديناميات الحياة الاقتصادية ذاتها[٩].

وثمة خاصية أخرى تكمن فى أن الثقافة كانساق رمزية هى بمثابة رأس مال قابل للتحويل فى سوق الاقتصاد إلى أى شكل آخر من أشكال روؤس الأموال المختلفة الأخرى . فأهم سمة للحياة الاجتماعية هى عملية تحويل رأس المال المادى إلى رأس مال ثقافى ، بإمكانية التحول هذه ، هى التى تُمكن الثقافة من أن تعمل كرأس مال . فالآباء ينقلون لأبنائهم رأس مال ثقافيًا وكذلك ظروفًا مادية، ورأس المال الثقافى هو نظام القيم المتداخلة بعمق فى تحديد الاتجاهات العامة للمؤسسات التعليمية ، كما تحدد سلوك الفرد فى المدرسة ومستوى تحصيله فيها، وتقوم المدرسة بدور مستمر فى عدم المساواة وذلك بعقاب الذين لا يرضخون لمستويات سلوك الطبقة المتوسطة حين يوضعون فى مدارس للتحصيل التعليمى تساند رأس المال الثقافى للطبقة المتوسطة، ويوضح « بورديو » كيف يوزع رأس المال الثقافى بين طبقات المجتمع الواحد، فهؤلاء الذين يمتلكون رأس المال الثقافى هم الذين يحصلون على المزيد منه بالفعل ونجاح النظام التعليمى فى المحافظة على بنية الثقافة القائمة وعلاقتها بالقوة السائدة فى المجتمع تتوقف على سمتين رئيسيتين تتسم بهما النظم التربوية وهما :

أولاً : النظام التربوى تسيطر عليه نظام القوة السائدة ولا يعترف سوى بعلاقته بثقافة الصفوة تلك التى لا يستطيع أن يصل إليها إلا هؤلاء الذين يمتلكونها بالفعل .

ثانيًا: أن طرق التدريس والتدريب التى يتبناها النظام التعليمى تظل هى نفس طريق تعليم وغرس الثقافة السائدة. وبالتالى لا يمتلك شروط فاعليتها إلا أولئك الذين يمتلكون ثقافة الصفوة وطرق غرسها واستيعابها بالفعل[١٠]. وفيما يتصل

بالأيديولوجية وديموقراطية النظم التربوية الغربية التى يدعونها هى بمثابة إطار فضفاض من الزيف والوهم يهدف إلى حجب وإخفاء وظيفة الانتقاء الاجتماعى التى يؤديها النظام التعليمى عن أعين الناس ويناقض « بورديو » و « باسرون » أهم علاقات ديموقراطية القبول وعدالة وتوزيع الفرص التعليمية بين الطبقات الاجتماعية فى فرنسا وهو ما حدث فى الستينات فى التوسع والقبول فى التعليم العالى يعلقان على ذلك بأن هذه الزيادة الهائلة كانت بغير تغير يذكر فى البناء العام للتوزيع الطبقى، بعبارة أخرى توزعت الزيادة فى المقيدين من نفس السن بين الطبقات الاجتماعية المختلفة بنسب قد تكون متكافئة مع التوزيعات السابقة وهذه الأمثلة شبيهة فى معظم الدول الأوروبية والولايات المتحدة الأمريكية (١١).

ثانيًا : نظرية رأس المال الثقافى The Cultural Capital Theory :

– التربية من البعد الثقافى :

تقدم نظرية « بورديو » لإعادة الإنتاج الثقافى على أساس فرض رئيسى مؤداه: أن المجتمعات تكون مقسمة إلى طبقات هرمية الشكل وأن المجتمع يحافظ على أبنية هذه الطبقات ويشرع لها عن طريق العنف الرمزى . ويلخص « بورديو » دراساته بأنها بحث عن القوانين العلمية التى سوف تكشف كيف يترجم رأس المال الثقافى إلى رأس مال رمزى شكل القوة الرمزية التى يعتبرها جزءًا لا يتجزأ من المصادر والرموز الأخرى للقوة (١٢). فى أى نشاط تربوى هو موضوعيًا نوع من العنف الرمزى وذلك بوصفه فرضًا من قبل جهة متعسفة . تعسف ثقافى معين؛ ففى أى تشكيلة اجتماعية يكون النشاط التربوى متناسبًا من حيث أسلوبه للفرض أو تحديده لما يفرض أو للذين يفرض عليهم مع المصالح المادية والرمزية التى تحرك الجماعات الغالبة(١٣).

ويرى « بورديو » أن التعليم فى المجتمع الطبقى يعتبر بالضرورة عملية للعنف الثقافى ، فالطبقة المسيطرة تفرض ثقافتها وتقرر ماذا يعنى أن تكون متعلمًا . ولما كانت ثقافات الطبقات الأخرى تختلف عن ثقافة الطبقة المسيطرة فإن النظام التعليمى يميل إلى إعادة إنتاج نفسه من خلال إعادة إنتاج التوزيع الهرمى لرأس المال الثقافى ، فيعرف « بورديو » نظريته المعروفة باسم « رأس المال الثقافى » بقوله « إنها النظرية التى تدرس العوامل التاريخية الاجتماعية التى تحدد العلاقة بين إعادة إنتاج الثقافة السائدة والمسيطرة فى مجتمع ما من ناحية ، وترسيخ البنية الاجتماعية السائدة والمسيطرة فى ذلك المجتمع من ناحية أخرى .،

ويتم ذلك من خلال تحليل وتفسير كيفية إدراك هذه العوامل التاريخية التى بها ومن خلالها يصبح للنسق الثقافى السائد فى المجتمع سلطة تعزيز الميل نحو الإبقاء والمحافظة على المجتمع القائم وعلاقاته المسيطرة » . لذلك تصبح الثقافة الرابطة التى تتوسط بين مصالح الطبقة الحاكمة والحياة اليومية ، وعن طريقها لا تصبح مصالح الطبقة المسيطرة شرطًا قسريًا وتاريخيًا ولكنها تبدو كعناصر ضرورية طبيعية للنظام الاجتماعى ، فتمثل المدرسة جهازاً قادراً على تعزيز عدم المساواة تحت اسم العدالة والموضوعية حين تظهر كناقل محايد وغير متحيز لمنافع ثقافية(١٤).

ومن هنا فقد أكد كل من « بورديو و باسرون » Bourdieu, Passeron على أن التعليم يسهم فى إعادة إنتاج النظام الاجتماعى القائم ويساعد بذلك على تدعيمه واستمراره، وفى رأيهما أنه لا يمكن فهم أى ظاهرة تعليمية مالم توضع هذه الظاهرة ضمن أنظمة العلاقات التى تتعلق بها ، وبشكل عام ما لم يتم إرجاعها إلى نظام التعليم وبنية العلاقات الطبقية ، وذلك أن أية ظاهرة تعليمية إنما تظهر فيها دائمًا بنية النظام الاجتماعى، ففى فرنسا عام ١٩٦٥م ، زادت الفرص التعليمية لأبناء العمال الزراعيين من ١,١٪ إلى ٢,٧٪ وعند أبناء العمال من ١,٣٪ إلى ٣,٤٪ وأبناء الفلاحين من ٣,٤٪ إلى ٨٪ بينما ازدادت هذه الفرص من ٣٨٪ إلى ٥٨,٧٪ لدى أبناء الكوادر العليا والمهن الحرة ومن ٥٤,٤٪ إلى ٧١,٥٪ لدى أبناء رجال الصناعة. هذه الزيادة المجردة والخادم لا تعنى أن التعليم ينحو إلى تحقيق علاقات اجتماعية أكثر ديموقراطية ولكن عند تحديد معناها الاجتماعى والوقوف على الوظيفة الاجتماعية للتعليم العالى ، يمكن القول أن زيادة الفرص التعليمية بنسبة ١٥٠٪ لأبناء العمال لا يمكن أن يكون لها نفس المعنى الذى تتخذه الزيادة الحاصلة فى فرص أبناء رجال الصناعة وإن لم تتعد الأخيرة نسبة ٤٠٪ وذلك أن الزيادة لفرص أبناء العمال لم تجعل بعد من التعليم العالى مستقبلاً معقولاً ومحتملاً بالنسبة لهذه الفئة الاجتماعية ، وكذلك حساب الفرص المشروطة لدخول الكليات المختلفة يظهر أن زيادة تمثيل الطبقات الدنيا اقتصرت على كليات الآداب والعلوم دون أن تصاحبها زيادة فى كليات القمة كالطب والصيدلة والهندسة ، بينما تحول أبناء الطبقات العليا بنسب أعلى فأعلى باتجاه الكليات الأكثر مردود اجتماعى واقتصادى ، وهكذا فالزيادة الحاصلة لا تمثل أى ديموقراطية تعليمية بقدر ما تشكل نوعًا من الإزاحة لبنية الفرص الجامعية وبذلك يكرس نظام التعليم من خلال منطقة الخاص الامتيازات الثقافية للفئات السائدة(١٥).

ويشير مفهوم رأس المال الثقافى من ناحية أخرى إلى مجموعة المكنات اللغوية والثقافية المختلفة التى يتوارثها الأفراد عن طريق الوضع الطبقى للأسرة، فالطفل يرث مجموعة من المعانى وأنماط التفكير والميول كرأس مال ثقافى تمنحه قيمة ومكانة اجتماعية معينة طبقًا لما تصنفه الطبقات المسيطرة. وتؤدى المدارس دوراً هامًا فى كل من إعادة الثقافة المسيطرة وإكسابها نوعًا من الشرعية خاصة فى مستوى التعليم العالى ، فتجسد مصالح وأيديولوجيا الطبقة السائدة ، حيث يتعود الطلاب اكتساب مجموعة من المهارات عن طريق خلفيات أسرهم وعلاقات الطبقة ، فالطلاب الذين ينتمون لأسر الفئات الدنيا يجدون أنفسهم بالضرورة فى مواقف سيئة وذلك لأن الصلة التى تربط هذه الأسر ورأس المال الثقافى ذى القيمة العالية تكون ضعيفة ، فالنظام التعليمى يحدد ببساطة ما يطلب من كل فرد وبمساواة تامة لكننا ننسى أن البعض لا يملكون ما يمكن أن يعطوه فى عملية تفاعلهم مع ثقافة نظام التعليم السائد ، لأن هذا العطاء يتكون أساسًا من المكنات اللغوية والثقافية وهذه لا تتوافر إلا من خلال علاقة الألفة مع الثقافة والتى لا تنتج إلا عن طريق تربية الأسرة عندما تنقل الثقافة المهيمنة إلى أبنائها .

ومن هذا المنطق فى التحليل فإن ديناميات إعادة الإنتاج الثقافى توظف فى ، **أولاً** : الطبقات المسيطرة تمارس قوتها بإخفاء القسرية الثقافية « العنف الثقافى » تحت ستار الحيادية التى تحجب الخلفية الأيديولوجية ، **وثانيًا** : تربط الطبقة والقوة بالإنتاج الثقافى السائد ليس فقط فى بناء وتقديم المنهج المدرسى ولكن أيضًا فى ميول المقهورين أنفسهم الذين يساهمون بفاعلية فى زيادة قهرهم عن طريق عجزهم عن تشرب عناصر الثقافية المسيطرة[١٦] وبالتالى تعتبر الثقافة قوة بنيوية أى أنها قوة تفرض مبادئ تستخدم فى بناء الواقع الاجتماعى .

وتكشف دراسات « بورديو » و « باسرون » عن وظيفة النظام التربوى ودوره فى توالد البناء الطبقى للمجتمع الصناعى فبالرغم من شعارات ديموقراطية التربية وتكافؤ الفرص التعليمية ، فالتربية فى واقع الأمر تضطلع بمهمة انتقاء اجتماعى مؤسس على معايير ثقافية للطبقة المسيطرة؛ فوظيفة نقل المعرفة التى تقوم بها المدرسة كنشاط فنى له قواعده تستخدم فى حقيقة الأمر لمساندة الصفوة الاجتماعية للحصول على القوة بواسطة نجاح المدرسة ، وتقوم المدرسة بمهمة الاختيار الاجتماعى بنجاح باهر بحيث تحظى بالقبول والتأييد من قبل هؤلاء

المستبعدين والمرفوضين تربويًا والمهملين كنتيجة لعملية تربوية أيديولوجية تؤدى دومًا إلى السماح للقلة للوصول إلى أعلى المراتب التربوية، وأيضًا قمة الهرم الاجتماعى، ومن هنا تكون شرعية الهرم التربوى والاجتماعى ، حين يفسر أصحاب الظروف الاجتماعية الفقيرة ظروف فقرهم بفشلهم الدارسى (١٧).

فالمدارس تكرس التفاوت الاجتماعى وتعطيه الشرعية من خلال تهيئة تفاوت الفرص بطريقة مظهرية ، حيث يصعد الناجحون ويأخذون مكانتهم فى بنية المهن والوظائف وتدعم أشكال الطبقات الاجتماعية والتفرقة العنصرية والتفرقة بين الجنسين وتعمل على تشكيل الشخصيات التى تتناسب وعلاقات السيادة والتبعية فى المجال الاقتصادى حيث أن بنية العلاقات الاجتماعية فى التعليم لا تعد الطلاب لسوق العمل فحسب ، بل هى كذلك تنمى أنواعًا من الشعور الشخصى بالدونية وأشكال عرض الذات كسلعة لها ثمن ، والتوحد مع الطبقة وتلك سمات لازمة للكفاءة والعمل ، ويدلل الباحثان على ذلك بدراسة ميدانية تؤكد ما يذهبان إليه من تشابه السمات الشخصية التى تناسب الانجاز فى العمل مع تلك السمات التى تنال أعلى تقدير فى التعليم (١٨).

ويرى « بولز وجينتس » فيما يتعلق بالإصلاح التربوى أنه يجب توسيع نطاق الديموقراطية والمساواة ونقلها من النظام السياسى إلى المجال الاقتصادى ، فالنضال التاريخى للطبقات العاملة فى أوروبا حقق المساواة فى النظام السياسى ويجب أن نواصل النضال لكى نحقق نوعًا من المساواة فى المجال الاقتصادى ، فهناك جدلية تعمل ، والجماعات البشرية تشد الحبل وتتخاصم وتتدافع. فالعمال شدوا إلى الأمام وحصلوا على التعليم المدرسى لأبنائهم لكنهم دفعوا ثمن ذلك النصر جزئيًا من حيث أن مصالح الحكام حددت إلى حد كبير شكل ذلك التعليم ومحتواه وكفلت السيطرة عليه(١٩).

فأهداف الطبقة الحاكمة فى السياسة التعليمية متعددة ، لكن المدرسة النقدية ترى الهدفين الأساسيين هما : إنتاج قوة العمل وإعادة إنتاج تلك المؤسسات والعلاقات الاجتماعية التى تسهل ترجمة قوة العمل إلى أرباح. ويمكن أن تتحدد الطريقة التى تعنى بها المؤسسات التعليمية لتقابل هذه الأهداف من خلال العمليات التالية (٢٠):

أولاً : ينتج التعليم كثيراً من المهارات التقنية والمعرفية المطلوبة لأداء مهنى مناسب .

ثانيًـــا : النظام التعليمى يساعد على إكساب عدم المساواة الاقتصادية صفة الشرعية والقبول.

ثالثًا : تنتج وتشكل المدرسة السمات الشخصية التى تتطلبها درجات المراكز فى الهرمية الطبقية .

رابعًـــا : النظام التعليمى من خلال نموذج اختلافات المكانة التى ينميها يعزز الوعى بالتقسيم الطبقى والذى على أساسة تقوم تجزئة الطبقات الاقتصادية التابعة .

ثالثًا : علم اجتماع التربية الجديد :

ثمة تساؤل رئيسى حول مدى صدق العلوم الاجتماعية وحدود الموضوعية فيها ؛ وبعبارة أخرى أليست هناك شبهة فى أن هذه العلوم تتضمن بعض القضايا المزيفة التى تتستر فى أردية منهجية دقيقة يصعب الفصل بين الحق والباطل فيها ؟ هذا التساؤل حاول علم اجتماع المعرفة الإجابة عليه وحاول الكشف عن المعارف العلمية الباطلة ، حيث كانت البداية على يد كل من «ماكس شيلر Max Scheler» «وكارل مانهايم Karl Mannheim » حيث يرى «مانهايم » فى كتابه « الأيديولوجيا واليوتوبيا » أنه فى مواقف تاريخية واجتماعية يقوم اللاوعى الجمعى لمجموعات اجتماعية وسياسية واقتصادية بتشويه الحقائق الموضوعية للمجتمع عن أصحابه وعن المجموعات الاجتماعية الأخرى ، كما أنه على المستوى الفردى تختلف الأبنية العقلية للمفكرين فى تشكيلها وتكوينها باختلاف التركيبات التاريخية الاجتماعية لأصحابها ، وهكذا فوظيفة اجتماع المعرفة تحليل العلاقة بين المعرفة والوجود الاجتماعى باعتباره بحثًا تاريخيًا اجتماعيًا لكشف الأبعاد الاجتماعية التى تتحكم فى المعرفة[٢١] .

كما يرى « مايكل يونج » . فى كتابه « المعرفة والضبط الاجتماعى » الذى صدرت أولى طبعاته فى ١٩٧١م والذى أعلن فيه عن مولد « علم اجتماع المعرفة التربوية » أن نظم المعرفة كلها اجتماعية لأن إنتاج المعرفة ليس عملاً فرديًا ، وإنما هو عمل جماعى نتيجة لإلتحام الناس متعاونين أو متصارعين لتغيير عالمهم . والمعرفة ليست معرفة بكل الواقع ولا هى صورة للواقع كما هو عليه وإنما هى انتقاء من جانبنا لأجزاء من الواقع ولانتظامات معينة فى تلك الأجزاء نعبر عنها بمفاهيمنا وبأسماء ومعان من اختراعنا وعلى مراكز من أطلق عليها اسم

الرياضيات على جانب منها وعلى جانب آخر اسم العلوم وعلى جانب آخر اسم الآداب وهكذا..[٢٢].

كما يوجه « مايكل يونج » النقد لعلماء الاجتماع الذين أغفلوا أن التربية ليست ميدانًا لإنتاج السلع كالسيارات أو الخبز ولكنها تنظيم للمعرفة المتاحة والانتفاع بها فى زمن معين يتضمن اختيارات قيمية واعية ، وغير واعية. كما وجَّه نقداً لهؤلاء الذين نظروا إلى المناهج وما يتم تعليمه داخل المدرسة على أنه لا يشكل أى مشكلة تربوية ، ذلك الاتجاه الذى يعكس الاعتقاد الشائع فى موضوعية المعرفة المتضمنة فى المناهج . ودعا « يونج » إلى اعتبار علم اجتماع التربية مجالاً للبحث لا يتميز عن علم اجتماع المعرفة واتجاه البحوث التربوية يجب أن يتمركز حول الكشف عن الأصول الاجتماعية للمعرفة التربوية . فمشكلات التربية تقتضى النظر إليها باعتبارها ظواهر تحتاج إلى تفسير؛ على سبيل المثال : كيفية تنظيم الطلاب والمعلمين ، والمعرفة والمقولات التى تميز بين المدرسة والمنزل وبين التعلم واللعب والنشاط الأكاديمى وغير الأكاديمى والذكى والغبى والمجتهد والبليد والنجاح والفشل، هذه المقولات يجب فحصها والنظر إليها على أنها تكوينات اجتماعية حتى مبادئ العقلانية والعلم يجب دراسة الأصول الاجتماعية لمضموناتها والبحث عن بدائل لها[٢٣].

ففى أثناء التغيرات التاريخية المختلفة تتغير الأسماء والتصنيفات المعرفية ، فأصحاب مراكز القوة فى الحقيقة ينتقون وينظمون المعرفة ويعطونها قيمتها فيحددون ما يتم قبوله على أنه معرفة وما يستبعد من مجال المعرفة ، كما يحددون العلاقات المقبولة بين المجالات المتنوعة للمعرفة ومن ثم يتصف توزيع وتقويم المعرفة دائمًا باللامساواة فنرى تميز بعض المعارف شرطًا ضروريًا لبعض الجماعات لكى يكتسبوا مكانة اجتماعية عالية ومن ثم نجد تقليداً تاريخيًا مستمراً للمعرفة ذات المكانة العالية فى الآتى [٢٤]:

١ - أنها كتابية فى مقابل الشفهية .

٢ - أنها فردية فى مقابل الجماعية والتعاونية .

٣ - أنها تجريدية فى مقابل العملية .

٤ - أنها معزولة فى مقابل خبرة الحياة اليومية .

هذه الخصائص اجتماعية النشأة منذ العصور الوسطى وسيطرة رجال الدين واستمرت إلى اليوم التفاوتات الثقافية فينال أصحاب المكانة العالية المعرفة القيمة وينال أصحاب المكانة المنخفضة المعرفة المتدنية حسب المعايير التى تضعها الجماعات المسيطرة ، فلماذا أعمال الخزف أفضل من أعمال النجارة؟ واللاتينية أعلى ثقافة من الروسية؟ والموسيقى الكلاسيكية أفضل من الموسيقى الشعبية؟ .

وينتهى « مايكل يونج » إلى أن التقويم الاجتماعى المتمايز للمعرفة لا يتبع منطقيًا نمو التمايز المعرفى الطبيعى بل يرتبط ارتباطًا وثيقاً بالتصنيف الاجتماعى وبمبادئ توزيع المكانات الاقتصادية والاجتماعية ، فالرجوع إلى ما يفرض على بعض التلاميذ من قيود تمنع حصولهم على أنواع معينة منها فى حين تمنح الفرص لهؤلاء الذين يصلون إليها لإضفاء الشرعية على مواقفهم المتميزة ، وهنا تظهر أهمية العلاقة بين التصنيف الاجتماعى وبين تصنيف المعرفة وهذا يتطلب التركيز حول العلاقات بين البناء الاجتماعى والمنهج وبين إمكانية الحصول على المعرفة وفرض إضفاء الشرعية عليها واعتبارها أسمى من غيرها ، وبين المعرفة ووظائفها فى المجتمعات المختلفة [٢٥].

وعن الموضوعية والنسبية فى المعرفة يرى « يونج » أن المعرفة لا تبدأ بالسؤال عن طبيعة العالم ما هو؟ ، ولكنها تبدأ بسؤال معيارى عن العالم كيف يجب أن يكون؟ . وهذا السؤال يتفق مع نشأة ومعنى المعرفة القائم على السياقات الاجتماعية لحل مشكلات الإنسان، وبالتالى لا يجب الفصل بين العارف والمعرفة والنظرية والتطبيق والمعنى والوجود وغير ذلك من ثنائيات تفصل العيانى عن المجرد من منطلق أن المعيار الوحيد للمعرفة هو تحسين الأوضاع الإنسانية، يترتب على ذلك أنه لا توجد معايير خارجية (تقع خارج الإنسان) تقاس عليها موضوعية المعرفة ، فالمحكات الوحيدة لصدق المعرفة محكات إنسانية والقول بمعايير موضوعية خارجية معناه إقرار من العارف بوجود حقيقة مستقلة عنه وتصبح المعرفة مغتربة عن العارف مغربة له عن واقعه لكنه لا يوجد انفصال بين العارف وما يعرف، فالمعرفة جزء من العارف لا تتعالى عليه والعلم ليس كشفًا عن الواقع لكنه اختراع له ، فالإنسان يختار جانبًا من عالمه ليطوره. تلك هى النظرة الإنسانية للمعرفة [٢٦].

هذا الاتجاه التاريخى فى المعرفة يبدأ من مسلمة أن هناك مجالات للفكر يستحيل إدراك الحقيقة المطلقة فيها مستقلة عن القيم وعن موقف الذات وما تتأثر به وعن السياق الاجتماعى

حتى مسألة ٢ × ٢ = ٤ ليست مطلقة لأن ما هو مفهوم لا يفهم إلا فى السياق التاريخى وبهذا تسود النسبية المطلقة. واعتناق النسبية المطلقة يساوى العدمية المطلقة فالنسبية بهذه الصورة تجعلنا ننظر إلى كل ما نعرف على أنه وجهة نظر لفئة أو طبقة أو نتاج تاريخى لا يبقى لنا أى قدر من اليقين نركن إليه ، فكل منا يرى العالم من منظور مختلف ومن ثم تصير معرفتنا دفاعات أكثر منها إثباتات، كما أن اعتبار «يونج» أن أسئلة نظرية المعرفة تجد إجابتها فى السياسة وسيلة للتأكيد على عدم التفرقة بين معنى المعرفة ومصدرها وعودة لمثالية هيجل الذى جسد الوعى فى روح الشعب أو الدولة، وهكذا لم يبين «يونج» نهاية هذه النسبية وأين تنتهى ومبررات توقفها عند حد معين إن وجد، وما يقدمه «يونج» هو تفنيد لفكر الآخرين أكثر من كونه تقديمًا لفكر جديد [٢٧].

رابعًا : النظرية النقدية فى التربية : The Critical Theory :

من المعروف أن النظريات التربوية التقليدية باعتمادها مبدأ تشيؤ الظواهر الاجتماعية أدت إلى قيام علم تربوى يهدف إلى تعميم الظواهر التربوية وقياسها ، وتحت ستار الموضوعية والحياد الأخلاقى استبعدت أى أهداف من وراء ذلك، ولكن الحقيقة أنها مقومات تعمل على تثبيت الواقع التربوى الراهن بماله من علاقات جدلية مع الظروف الاجتماعية والسياسية المختلفة [٢٨].

كما انتقد أصحاب هذه المدرسة أصحاب نظرية الاقتصاد السياسى ونظرية رأس المال الثقافى فى دراستهم للعلاقات البنيوية فى المجال التربوى وبعدهم عن الحياة اليومية ، كما انتقدوا أصحاب علم اجتماع التربية الجديد لاهتمامه بالحياة اليومية وتجاهل العلاقات البنيوية داخل التربية وحاولوا مزج ماهو بنيوى مع ما هو رمزى ، فبدون العلاقات البنيوية لن يستطيع أصحاب المنهج الشعبى أو النظرية الظاهرتيه (علم اجتماع التربية الجديد) تفسير لماذا يسود نمط من المعانى والمفاهيم فى موقف ما. وكذلك بدون فهم التفاعل اليومى سوف يصبح الفصل الدراسى والمدرسة صندوقًا أسوداً فارغًا غير معروف ما بداخله لأصحاب النزعة البنيوية . من هنا تنبع أهمية ربط ما هو بنيوى بما هو رمزى حتى يتمكن الباحث من تفسير أنماط المعانى والرموز التى تسيطر فى موقف ما فى مكان وزمان معينين . فربط الحياة اليومية بالتفسير البنيوى (الشروط الاجتماعية والسياسية البنيوية فى المجتمع) يتيح الفرصة على قدر الإمكان للمعلم المستنير لممارسة أعمال تؤدى إلى تحرير عقل الطلاب من الهيمنة الثقافية فى المجتمع الرأسمالى [٢٩].

ويأتى فى مقدمة أصحاب هذه المدرسة المفكر التربوى الأمريكى «مايكل آبل Michel Apple » والذى يرى أنه فى حين ركزت الماركسية على تأثير أحادى البعد لنمط وعلاقات الإنتاج (البناء التحتى) وعلى الفكر والأيديولوجيا (البناء الفوقى) فالنظرية النقدية تستخدم المنهج الجدلى فى النظر إلى تلك الأبنية مؤكدة التفاعل المتبادل بين البناء الفوقى والتحتى . ويرى «آبل» ضرورة تفسير العلاقة بين اختيار المعرفة المدرسية وتنظيرها ، وبين أنماط الوعى التى يتطلبها البناء الطبقى . أن الاهتمام بالدور الأيديولوجى للمنهج يساعد فى الوقوف على تلك العناصر المعرفية فى المنهج والتى يجب نقدها دون الوقوع فى منزلق النسبية المطلقة للمعرفة الإنسانية «لمايكل يونج » وذلك بدراسة المنهج باعتباره كيانًا أيديولوجيًا يخدم توجهات سياسية واقتصادية معينة للنظام الرأسمالى المعاصر ، كما أن التحليل لنظرية رأس المال الثقافى الذى يستند إلى حتمية سيادة ثقافة واحدة فى كل من المدرسة والمجتمع لا تفيد فى كشف التناقضات التى يمكن أن تؤدى إلى الصراع والمقاومة لتغيير الأوضاع الراهنة للبناء المدرسى فهى مجرد منظور تقدمى لظاهرة الحرمان الثقافى لأبناء الطبقات الفقيرة (٣٠).

لكن النظرية النقدية تنظر للمعرفة على أنها تنشأ وتتكون اجتماعيًا وترتبط بالمقاصد والغايات وبالتالى نستطيع القول إن : **المعرفة كتكوين اجتماعى لا يمكن فصلها عن مفهوم السلطة ويترتب على ذلك أن المعرفة التى تقدم فى المدارس تنطوى على إمكانية استخدامها للتبرير أو للتحرير ، يمكن أن تستخدم لتبرير مصالح وسياسيات معينة ويمكن أيضًا استخدامها بهدف تحليلها وكشف ما تحتويه من أنماط فكر زائفة وتحرير الإنسان من القهر التربوى وهو الهدف الرئيسى للنظرية التربية** (٣١).

فالتحليل الأيديولوجى النقدى لتحديد العوامل الثقافية والمعرفية التى تخدم كوسائط بين الظروف المادية الاقتصادية للمجتمع ، وبين تشكيل وعى الأفراد فى هذا المجتمع من ناحية أخرى ، ويقتضى وضع المدرسة والمعرفة والمعلم فى أوساطها من العلاقات الاجتماعية والسياسية التى تعتبر أجزاءً منها وانتشارات لها ، فالمعرفة التى تقدم فى المدارس والعلاقات الاجتماعية داخل الفصول المدرسية تعمل كآليات لتعزيز النمط الأيديولوجى والثقافى والاقتصادى ويتطلب استمرار هذا النمط عمليات ضبط اجتماعية متقدمة للغاية تستطيع أن تعيد تشكيل أشكال محددة لوعى الأفراد دون لجوء الفئة المستفيدة من توليد ذلك الوعى للتعنت والتحكم والسيطرة .

ولذلك فالتحليل النقدى التربوى يطرح تساؤلات من ذلك النوع :

١ - كيف تنتج المعرفة المدرسية وتكتسب شرعيتها ؟

٢ - ما هى المصالح الاجتماعية التى تقوم هذه المعرفة بخدمتها ؟

٣ - ما هى الفئات التى لا يتاح لها الحصول على هذه المعرفة ؟

٤ - ما هى الأيديولوجيات التى تتضمنها هذه المعرفة وعلاقتها بالواقع الاجتماعى ؟

والنظرية النقدية تتميز باهتمامها بدراسة ظاهرة التناقض وخصوصًا فى ظل المأزق الذى يمر به المجتمع الرأسمالى العالمى ، تلك التناقضات التى تتفشى فى كثير من المؤسسات الاجتماعية وفى مقدمتها التناقض بين المدرسة وبين الأنظمة الاقتصادية . على سبيل المثال : فالحاجة إلى تراكم رأس المال قد تناقض الحاجة إلى « الشرعية » فتزايد الحائزين على الشهادات العلمية العالية فى الوقت الذى لا يتطلب الاقتصاد وإمكانياته نفس الأعداد من ذوى المرتبات العالية يؤدى إلى الشك وفقدان الثقة حول شرعية المؤسسات التربوية ، ومثال آخر للاختلافات المتنافرة لأيديولوجية المناهج فعلى حين أن المؤسسات الاجتماعية والاقتصادية تحتاج إلى اهتمام التربية بتنمية القدرات والمهارات النقدية، نجد أن هذه المهارات قد تعارض رأس المال والبناء الاجتماعى بخلاف التناقضات داخل المدرسة وداخل الفصل الدراسى سواء فى معارضة التلاميذ لسلطة المدرس والمدرسة وميولهم نحو الأعمال اليدوية بعكس المنهج الخفى الذى ينحو بالتلاميذ بعيداً عن واقع الحياة اليومية وهكذا يركز التحليل النقدى على إبراز التناقض (٣٢).

وهكذا توالت الانتقادات التى وجهت للنظريات الوظيفية فى التربية والمسلمات الرئيسية التى تقوم عليها ، فالقول بأن التربية أداة لتصنيف الناس وانتقائهم حسب مهاراتهم قول يترتب عليه نتيجة أيديولوجية مؤداها أن : **نجاح الفرد أو فشله فى المجتمع مرهون بنجاحه أو فشله فى التربية وفى اقتناصه الفرصة المتكافئة التى توفرت له فى المدرسة وأن بنية النظام الاجتماعى بريئة تمامًا من هذا الفشل**. وكذلك القول بأن المعرفة التى تقدم فى المدرسة تؤثر فى رفع المستوى الاقتصادى يترتب عليها نتيجة مغلوطة وهى أن مشكلة الفقر التى تعانى منها الطبقات الدنيا هى مشكلة فقر فى امتلاك المعرفة وليست مشكلة استغلال اقتصادى وهو نمط من أنماط تزييف الوعى ، وبالمثل تصبح مشكلة العالم الثالث وهى التخلف تعالج عن طريق

التوسع فى التعليم وبالتالى ليست مشكلة نهب استعمارى لثروات هذه الشعوب ، هذا بالإضافة إلى أن المنهج الوضعى الذى يتبعه الباحث فى التربية والمنهج العلمى الذى لا يتجاوز الواقع ويعمل على الإبقاء عليها تحتم تقبل الواقع كشىء مسلم به ، فى حين أن الرؤية النقدية توضح أن الباحث التربوى ليس محايداً وهو جزء مما يدور فى المجتمع من صراع بين قوى الهيمنة والسيطرة وقوى التحرر ولذلك تلزمه الموضوعية النقدية بأن يحدد موقفه فى أى جانب من جوانب الصراع الاجتماعى يقف ويساند وأن يكون على وعى بنتائج العمل التربوى : **من المستفيد ولماذا ؟** .

وهكذا بعد أن عرضنا للخطوط العريضة للتوجهات النقدية التربوية نجد أنه مع التباين فى الدرجة بين المنظرين فى مدى الانغماس والتشابك والتفاعل بين النظام التعليمى وسياقاته المجتمعية فإن ثمة اتفاق بينهم على أن مصادر السلطة والقوة والنفوذ فى تلك السياقات هى التى تسعى إلى أن ينتج نظام التعليم نمطًا معينًا من الشخصية بمقومات فكرية وسلوكية ملائمة، وأن يستمر فى إعادة إنتاج نفس النمط مع تغييرات شكلية إذا اقتضى الأمر، من خلال إصلاحات جزئية من أجل التكيف مع الواقع العام ، وينعكس هذا السعى إلى إنتاج نمط معين للمواطنة فى بنية التعليم ومناهجه وأنواعه وفرصته وإمكانات مواصلة مراحله وعلاقة مخرجاته بفرص العمل وبالأجور المرتبطة بمؤهلات تلك المخرجات وغير ذلك من الإجراءات والسياسات التعليمية (٣٣).

والبحث التربوى فى النهاية يرتبط بالنظرية الاجتماعية التى توجه الباحث فى بحثه ، ولما كانت التربية تتصف بتعدد النظريات فلابد أن يتبع ذلك تعددٌ فى اتجاهات البحوث التربوية وكما أن النظريات التربوية ذات مضامين أيديولوجية فإن البحوث التربوية تكون موجهة أيديولوجيًا أيضًا ، ومع اختلاف المفكرين فى معنى الأيديولوجية ، إلا أنها فى النهاية تعبير على نحو ما عن ارتباط الفكر بالأصول الاجتماعية وهى ذلك الجزء من الوعى الاجتماعى الذى يرتبط بشكل مباشر بحل المشاكل الاجتماعية الماثلة أمام المجتمع ويخدم فى تعزيز أو تغيير العلاقات الاجتماعية ، وهى نسق الأفكار السياسية والخلقية والجمالية والدينية والأيديولوجية التى لها تأثيرها المباشر على التربية ونجد تعبيراً عنها فى نظريات التربية بوعى أو بدون وعى، كما يمكن أن نميز بين تربية محافظة وتربية ثورية ، فقضية الالتزام الأيديولوجى أمر وارد بالضرورة للباحثين فى مجال التربية (٣٤).

فأصحاب الاتجاه الوظيفى نظروا للعلم الطبيعى من أجل الوصول إلى الحيادية والموضوعية التى تتصف بها تلك العلوم وأصبح على الباحث فى التربية أن يُسلم بالوقائع كشىء طبيعى معطى وفى إطار مسلمات الفكر الوظيفى كان تركيز البحث التربوى على ثلاثة محاور(٣٥):

١ - **دور المدرسة فى تحقيق المساواة الاجتماعية** ، وعن طريق تحسين نوعية التعليم ورفع مستوى أبناء الطبقات الدنيا ، بتحقيق المساواة الاجتماعية ، فالمساواة فى التربية تعنى فرصًا متكافئة فى المجتمع .

٢ - **دراسة التنظيم المدرسى** ، فالمدرسة كالمصنع يجب العمل على رفع كفاءته. وكان الاهتمام بتحليل النظم من خلال دراسة العملية التعليمية فى صورة مدخلات ، مخرجات أن أصبحت المشكلة الرئيسية هى دراسة وقياس فعالية النظام المدرسى .

٣ - **مشكلة المعرفة باعتبارها مجرد مسألة فنية بحتة** ، وأصبحت دراسة مشكلة المعرفة فى المدرسة تعنى فى النهاية دراسة « التحصيل الدراسى » فكان التركيز على طرق وأساليب التدريس والعوامل المؤثرة على استيعاب الطلاب .

هذا يعكس الفكر النقدى الذى يركز أهم موضوعات بحثه على الآتى (٣٦):

١ - ما الذى يعد معرفة مدرسية مشروعة تقدمها للطلاب ؟

٢ - كيف تنتج هذه المعرفة وتكتسب شرعيتها ؟

٣ - أى نوع من المصالح تقوم هذه المعرفة بخدمتها ؟

٤ - ما الفئات الاجتماعية التى يتاح لأبنائها فرص الحصول على هذه المعرفة والاستفادة منها ؟

٥ - كيف توزع هذه المعرفة ؟ وكيف يعاد إنتاجها داخل المدرسة والفصل الدراسى ؟

٦ - أى أنواع العلاقات الاجتماعية التى تسود الفصول الدراسية وتساعد فى إعادة إنتاج العلاقات الاجتماعية الراهنة للإنتاج ؟

٧ - كيف تخدم أساليب التقويم السائدة فى إضفاء الشرعية على الأوضاع الشرعية الراهنة ؟

٨ - ما التناقضات بين الأيديولوجيا المتضمنة فى أشكال المعرفة المدرسية وبين الواقع الاجتماعى؟.

من هنا تتبدى، من وجهة نظر الفكر النقدى، سيطرة القوى المهيمنة على التعليم فى تحليل ونبش مكونات نظام التعليم، فتظهر بوضوح فى اختيار وتنظيم المناهج بمقرراتها الدراسية المختلفة والأوزان الزمنية والامتحانية التى تعطى لتلك المقررات، كما تظهر أنماط فى التفكير فى الاهتمام بالكتاب المقرر وسلطة المعلم دون الاهتمام بالتعليم الذاتى ، وفى التركيز على الذاكرة والاختزان للمعرفة؛ وهى مؤشر تكوين اتجاهات وعادات للمسايرة وتقبل السلطة المعرفية ، فالسلطة السياسية ومن خلال نظم الامتحانات ومعايير النجاح والفشل وتوزيع الطلاب على أنواع التعليم غير المتكافئة فى تقديرها الاجتماعى وأنواع الجزاء المتاحة فى سوق العمل ومن خلال هذه العمليات فى التوزيع وفى التسرب والتساقط من النظام التعليمى تبدو الصورة التبريرية للموضوعية الشكلية لنظام التعليم وما يقال عن معايير تكافؤ الفرص فى الوقت الذى أظهرت الدراسات أنواع العوامل الاقتصادية والثقافية فى الترجمة الواقعية لمبدأ تكافؤ الفرص فى نظام التعليم ، فنظام التعليم يقوم بدور الوسيط فى ضمان الضبط الاجتماعى ، فإذا كان للشرطة والجيش والقانون والإعلام دور فى استقرار الأوضاع ، فالتعليم يعتبر أهم أداة من أدوات الضبط الاجتماعى (٣٧).

وهكذا فنحن أمام وظيفة مجتمعية مزدوجة للتربية تتراوح بين التبريرية والمحافظة وبين الراديكالية ، فالتربية كنظام معرفى لا ينفصل عن الظروف الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والباحثين التربويين هم فى النهاية مواطنون لهم تحيزاتهم الأيديولوجية والسياسية بحيث تأتى البحوث متسقة مع هذه الانتماءات ، فتعريف الظاهرة وأسلوب دراستها وتحديد العوامل المسئولة عن حدوثها والمتغيرات التفسيرية والاتجاه العام للتحليل وانتهاءً بالإجراءات والتوصيات التى يصل إليها الباحث تأتى متسقة فى إطار واحد مع الأيديولوجية والنظرية التربوية التى التزم بها الباحث (٣٨).

ونسوق مجموعة من القواعد الأساسية للمنهج النقدى التى يجب أن يكون الباحث على وعى بها :

١ - الأرضية التى يقف عليها الباحث وهو يحاول القيام بدراسته للمشكلة، هى العلاقة العضوية التى تربط النظام التعليمى بالمجتمع الذى ينتمى إليه، وهذه تتطلب أن يكون الباحث على معرفة كافية بخصائص المجتمع الذى يقوم فيه بدراسته وعلى وعى بنتائج العلوم المختلفة التى تعنى بالتربية (٣٩).

٢ – **تحديد المشكلة فى الزمان والمكان** ، ويعنى تحديد المشكلة فى المكان أنه إذا مثلنا امتداد النظام التعليمى بعناصره المختلفة فى المكان بخط أفقى فإن قيام الباحث بتحديد مشكلته فى المكان هو بمثابة توقيع لها على خط الامتداد الأفقى هذا ، وتحديد الباحث لمشكلته فى الزمان يعنى أن يقوم بتوقيعها على خط الامتداد الرأسى وفى ضوء التحديدين يتعين الامتداد التاريخى على الخط الأفقى المكانى نستطيع تناول المشكلة والوقوف على أسبابها(٤٠).

٣ – **ضرورة عدم الخلط بين الشىء المحدد المراد دراسته كما يوجد فى الواقع العملى** ، والتصورات والتفسيرات الشائعة عن هذا الشىء ، وذلك حتى لا يقع الباحث فى الخطأ والاكتفاء بالتفسيرات السطحية والمتعجلة لمشكلته ، فالتصورات الشائعة قد تحجب الرؤية الحقيقية لخصائص هذا الشىء وهذا يتطلب أن يتخذ الباحث موقفًا من الدراسات السابقة التى تناولت المشكلة التى يعتزم دراستها ويتحرر من أن تتلون بنتائج هذه الدراسات فيباعد ذلك بينه وبين الأصالة والابتكار والوصول إلى تفسيرات جديدة (٤١).

٤ – **أنه من الضرورى عند دراسة واقع تربوى بعينه من خلال وظائفه أن نخلط بين الممكن والواقع** وعينا بذلك شرط أساسى لدفع الواقع التربوى خطوات للأمام وتجنيبه السلبيات التى تحد من فاعليته وحركته وذلك شرط للاستفادة مما نحاول دراسته(٤٢).

٥ – **أن القاعدة الأساسية التى يستند إليها تفسير المشكلة موضوع الدراسة تكمن فى ذلك القانون** : أن التعليم لا يمكن أن يبدأ عملية تحول جذرى لواقع المجتمع وإنما يستطيع فحسب أن يدعم ركائز تحول قد بدأ بالفعل وهذا يعنى أن النظام التعليمى لا يصبح مقبول الوجود إلا بمقدار ما يعبر عن الأوضاع المختلفة السائدة ويترتب على ذلك أن عناصر الواقع التربوى تعكس بدرجات متفاوتة الأوضاع السياسية والاقتصادية والاجتماعية (٤٣).

٦ – **القانون الثانى التفسيرى** : أن الإجراءات الإصلاحية التى لا تأتى فى إطار خطة متكاملة تعبر عن تغيرات جذرية حقيقية تمت بالفعل داخل المجتمع ذاته لا تنجح فى تغيير ما تستهدف تغييره إلا بشكل محدود ومؤقت لا يلبث معه النظام التعليمى إلا قليلاً ليستعيد توازنه القديم وخصائصه المألوفة ، فالتغيرات إذا لم تكن ناجمة عن تغيرات جذرية فى المجتمع فإنها لا تصبح ذات جدوى لأن نظام التعليم يستعيد خصائصه القديمة (٤٤).

وفى مصر نجد أن علم اجتماع التربية غلب عليه الاتجاه الوضعى العلمى الذى يتضمن الإحصاء منهجًا وطريقة يلى ذلك الاتجاه الوظيفى. وفى كل الأحوال فإن الاتجاهين يقومان على تحديد متغيرات بعينها تحديداً إجرائيًا ثم تبين العلاقة الإحصائية بين هذه المتغيرات ثم منهج تحليل النظم وهو الصورة المطورة للنظرية الوظيفية، ثم انتشرت كتابات مدرسة رأس المال البشرى بعد أن برزت الأهمية الاقتصادية للتربية وتمشيًا مع شعار الكفاية والعدل وتحت عنوان التحديث انتشرت الاتجاهات الدارونية ثم الكتابات الماركسية التقليدية فى التربية والتى مازالت تهتم بمحتوى المنهج وكم التعليم ولا تناقش العلاقات البنيوية ولا الثقافية داخل المدرسة [٤٥].

وأزمة الفكر التربوى هى أزمة فلسفة العلم عند المفكر التربوى وهى أزمة فلسفة المنهج عند الباحث التربوى ، هى ذلك جميعًا. وإذا نظرت إلى تلك الأزمة نجد سيادة الآليات وهيمنتها وجبروتها على كافة جوانب البحث التربوى فهى أزمة تسيد النمطية وطغيان التكرارية وعربدة الشكلية، فالتعبد للآلية منذ أن بدأ الباحث التربوى باختيار مشكلته فيبدأ طغيان الآلية فيختار مشكلات بحثية ذات قابلية بحثية ، منذ تلك اللحظة يهوى الفكر أمام صنم الآلية ومعبود الشكلية ثم تتوالى التضحيات من الباحث التربوى واحدة بعد أخرى مقدمًا حريته قربانًا على هيكل الآلية والشكلية ، وهنا يسير الباحث خطوة خطوة حتى بر المناقشة الآمن أو النشر القابل أو الترقية والدرجة أو المكافأة وهكذا لا تجد وراء البحث التربوى فكراً ولا فلسفة علم ولا فلسفة منهج فقد جمدت [٤٦].

فالباحث التربوى الذى يهدف إلى حل مشكلات فنية للعملية التعليمية يربط تفكيره بسياسة الحكومة ويحلل ويقوم الواقع من وجهة نظر الحكومة بحيث تأتى نتائج بحثه فى الغالب مجافيه لحقوق المعدمين والمحرومين تلك البحوث التى تعمل على تجهيل الإنسان وتسطيحه[٤٦]. ويوضح « سيد عثمان » أنه توجد دلالات كثيرة لتسيد الآلية والموضوعية الشكلية أهمها خواء المحتوى وخور الثقة بالنفس وخمود الهمة ثم أهم الدلالات وهى غيبة فلسفة العلم عند الباحثين. وفلسفة العلم هى نتاج طبيعى تلقائى لفلسفة عامة يتبناها أهل الفكر والوعى والدراية فى المجتمع ، وفلسفة العلم التى غابت يرى أنها توجه العلم من حيث[٤٨]:

١ - نظرته إلى طبيعة الظواهر التى يتناولها .

٢ - مسلماته ومناهجه وطرائقه وأدواته .

٣ - المؤثرات الاجتماعية والمجتمعية فى اختياراته وتحليلاته .

٤ - غاياته ومعناها .

٥ - نتائجه وتفسيرها .

٦ - علاقة العلوم بعضها بالبعض الآخر .

٧ - علاقة العلم بالحياة تطبيقًا واستخدامًا .

٨ - استشراف مستقبل العلم فى المجالات السبعة السابقة .

ولأن الباحث التربوى غابت عنه فلسفة العلم وفلسفة المنهج فكأنه سقط فى [٤٩]:

(أ) الجمود الفكرى : فالفكر يجمد أو يفقد روحه، وروحه حريته، وحريته فلسفته عامة كانت أو علمية .

(ب) أحادية الوجهة : التزام الباحث بوجهة واحدة لا يستطيع تغييرها .

(جـ) التفكك والتشتت : فى عينة الفكر الفلسفى .

(د) التعبد : الالتزام بحرفيات المنهج وتقنياته والاكتفاء بها وعدم البحث فى أى دلالات حتى للبيانات والأرقام .

إن العلم النقدى يسعى للكشف عن العلاقات الخفية بين السياسات الحكومية ومصالح القوى الاجتماعية المتباينة ، تلك المصالح التى تربط بالتعديلات والتغييرات التربوية المختلفة فى الحقب التاريخية المتتالية . ومن هنا يهتم العلم النقدى بتحليل المضمون السياسى للتغير التربوى فى مستوى الفكر وعلى صعيد الممارسة وضرورة الانحياز الكامل للكادحين والفقراء وكشف المحاولات التى تحاك فى الخفاء من أجل حرمان أبناء الفئات الفقيرة من بعض حقوقها التى تكسبها نتيجة لنضال طويل مرير . فالمسئوليات الاجتماعية والمسئوليات التربوية للمفكر والمعلم النقدى هما وجهان لهدف واحد يتلخص فى تغيير النظام الاجتماعى سعيًا لتحرير الوطن والمواطن. فالعمل النقدى التربوى على مستوى الفكر والممارسة هو عمل اجتماعى سياسى بالضرورة والنظرية النقدية عليها أن تعالج الإشكالية الكبيرة وهى بين ضرورة تنمية الإنسان وضرورة تنمية الإنتاج وطرح الحلول الممكنة لها؛ فالتربية من أجل تحرير الإنسان في مفهومنا هى تربية توائم بين متطلبات ومصالح الإنسان والمجتمع فى نظام اجتماعى يكفل قدراً من العدالة الاجتماعية [٥٠].

مراجع الفصل الثانى

١ - حسن حسين البيلاوي : تحرير الإنسان فى الفكر التربوى ، دراسة فى تطور تصنيف الاتجاهات المعاصرة فى علم اجتماع التربية ، في : **الديموقراطية والتعليم في مصر** (القاهرة ، دار الفكر المعاصر ، ١٩٨٦م) ، ص ص ١٩ ، ٢١ .

٢ - المرجع سابق، ص ص ٢٩ ، ٣٠.

٣ - عبد السميع سيد أحمد : ندوة حول النظرية النقدية والبحث التربوى ، التربية المعاصرة ، مرجع سابق، ص ص ٢٩١ ، ٢٩٤ .

٤ - حسن حسين البيلاوى : مرجع سابق ، ص ص ٢٩ ، ٣٠.

٥ - منال محمود لطفى كابش : التوظيف الاجتماعى للنظام التربوى من منظور لنظرية النقدية ، **رسالة ماجستير غير منشورة (كلية التربية ، جامعة عين شمس ١٩٩٢م)** ، ص ص ٢٨ ، ٢٩ .

٦ - عبد السميع سيد أحمد : **دراسات فى علم الاجتماع التربوى** ، (الإسكندرية ، دار المعرفة الجامعية ١٩٩٣م) ، ص ص ٨٧ ، ٨٩ .

٧ - منال محمود لطفى كابش : التوظيف الاجتماعى للنظام التربوى من منظور النظرية النقدية ، مرجع سابق ، ص ص ٣١ ، ٣٢ .

٨ - منال محمود لطفى كابش ، المرجع السابق ، ص ص ٣٣ ، ٣٤ .

٩ - المرجع السابق ، ص ص ٣٦ ، ٣٧ .

١٠ - المرجع السابق ، ص ص ٥٨ ، ٦٠ .

١١ - كمال نجيب : الديموقراطية والمنهج ، دراسة للاتجاهات التربوية المعاصرة ، فى : الديموقراطية والتعليم فى مصر ، مرجع سابق ، ص ٦٣ .

١٢ - منال محمود لطفى كابش : التوظيف الاجتماعى للنظام التربوى من منظور النظرية النقدية ، مرجع سابق ، ص ٥٤ .

١٣ - بيير بورديو : **العنف الرمزى ، بحث فى أصول علم الاجتماع التربوى** ، ترجمة نظير جاهل (بيروت، المركز الثقافى العربى ، ١٩٩٤م) ، ص ص ٧ ، ١٠ .

١٤ – منال محمود لطفى كابش : التوظيف الاجتماعى للنظام التربوى من منظور النظرية النقدية ، مرجع سابق ، ص ص ٥٤ ، ٥٦ .

١٥ – شبل بدران : **كما يكون المجتمع تكون التربية** ، (الإسكندرية ، دار المعرفة الجامعية ، ١٩٩٢م) ص ص ٥٥ – ٥٩ .

١٦ – منال محمود لطفى كابش : التوظيف الاجتماعى للنظام التربوى من منظور النظرية النقدية ، مرجع سابق ، ص ص ٥٦ ، ٥٧ .

١٧ – كمال نجيب : الديموقراطية والمنهج ، دراسة للاتجاهات التربوية المعاصرة ، مرجع سابق ، ص ص ٦٠ ، ٦١ .

١٨ – عبد السميع سيد أحمد : علم الاجتماع التربوى ، مرجع سابق ، ص ٨٨ .

١٩ – شبل بدران : **التربية والنظام السياسى** ، (الإسكندرية ، دار المعرفة الجامعية ، ١٩٩٤م) .

٢٠ – منال محمود لطفى كابش : التوظيف الاجتماعى للنظام التربوى من منظور النظرية النقدية ، مرجع سابق ، ص ص ٣٤ ، ٣٥ .

٢١ – كمال نجيب : الديموقراطية والمنهج ، دراسة للاتجاهات التربوية المعاصرة ، مرجع سابق ، ص ص ٥٤ ، ٥٥ .

٢٢ – عبد السميع سيد أحمد: دراسات فى علم الاجتماع التربوى ، مرجع سابق ، ص ص ٤١ ، ٤٤ .

٢٣ – كمال نجيب : الديموقراطية والمنهج ، دراسة للاتجاهات التربوية المعاصرة ، مرجع سابق ، ص ص ٥٦ ، ٥٧ .

٢٤ – عبد السميع سيد أحمد: دراسات فى علم الاجتماع التربوى ، مرجع سابق ، ص ص ٤٤ ، ٤٦ .

٢٥ – كمال نجيب : الديموقراطية والمنهج ، دراسة للاتجاهات التربوية المعاصرة ،مرجع سابق ، ص ٥٨ .

٢٦ – عبد السميع سيد أحمد: دراسات فى علم الاجتماع التربوى ، مرجع سابق ، ص ص ٤٦ ، ٤٧ .

٢٧ – المرجع السابق ، ص ص ٥٩ ، ٦٠ .

٢٨ – كمال نجيب : النظرية النقدية والبحث التربوى ، التربية المعاصرة ، مرجع سابق ، ص ١١٣ .

٢٩ – حسن حسين البيلاوى : تحرير الإنسان فى الفكر التربوى ، دراسة فى تطور وتصنيف الاتجاهات المعاصرة فى علم اجتماع التربية ، مرجع سابق ، ص ص ٣٤ ، ٣٥.

٣٠ – كمال نجيب : الديموقراطية والمنهج ، دراسة للاتجاهات التربوية المعاصرة ، مرجع سابق ، ص ٥٦ .

٣١ - كمال نجيب : النظرية النقدية والبحث التربوى ، مرجع سابق ، ص ١٠٩ .

٣٢ - كمال نجيب : الديموقراطية والمنهج ، دراسة للاتجاهات التربوية المعاصرة ، مرجع سابق ، ص ٦٧ ، ٦٨ .

٣٣ - حامد عمّار : ندوة – النظرية النقدية والبحث التربوى ، مرجع سابق ، ص ٣١٠ .

٣٤ - محمود أبو زيد إبراهيم : الديموقراطية والبحث التربوى بين الانحياز والموضعية ، فى : الديموقراطية والتعليم فى مصر ، مرجع سابق ، ص ص ٢٥٠ - ٢٥٢ .

٣٥ - حسن حسين البيلاوى : تحرير الإنسان فى الفكر التربوى ، مرجع سابق ، ص ص ٢١ ، ٢٣.

٣٦ - شبل بدران : ندوة – النظرية النقدية والبحث التربوى ، التربية المعاصرة ، مرجع سابق ، ص ص ٣١٨ ، ٣١٩ .

٣٧ - حامد عمار : ندوة النظرية النقدية والبحث التربوى ، مرجع سابق ، ص ٣١٠ ، ٣١١ .

٣٨ - محمود أبو زيد إبراهيم : الديموقراطية والبحث التربوى بين الانحياز والموضوعية ، مرجع سابق ، ص ص ٢٥٢ ، ٢٥٣ .

٣٩ - عبد الفتاح تركى : **المدرسة وبناء الإنسان** ، (القاهرة ، الإنجلو المصرية ١٩٨٤م) ، ص ٥٢ .

٤٠ - المرجع السابق ، ص ٥٢ .

٤١ - المرجع السابق ، ص ٥٤ .

٤٢ - المرجع السابق ، ص ١٤٠ .

٤٣ - المرجع السابق ، ص ٥٣ .

٤٤ - المرجع السابق ، ص ٩٦ .

٤٥ - حسن حسين البيلاوى : تحرير الإنسان فى الفكر التربوى ، دراسة فى تطور وتصنيف الاتجاهات المعاصرة فى علم اجتماع التربية ، مرجع سابق ، ص ٤١.

٤٦ - سيد أحمد عثمان : أزمة البحث التربوى بيننا (**التربية المعاصرة ، العدد العشرون ، مارس ١٩٩٢م**) ، ص ص ٢٠ ، ٢١ .

٤٧ - التربية المعاصرة : نحو نظرية للتربية « الراديكالية » ، (بدلاً من المقدمة ، العدد الثامن ، ديسمبر ١٩٨٧م) ، ص ٥ .

٤٨ - سيد عثمان : أزمة البحث التربوى بيننا ، مرجع سابق ، ص ص ٢١ ، ٢٦ .

٤٩ - المرجع السابق ، ص ٢٧ .

٥٠ - المرجع السابق ، ص ص ٩ ، ١٠ .



الفصل الثالث

التعليم المدرسى فى المجتمع الرأسمالى

هل تستطيع المدارس أن تحقق المساواة؟

مقدمة :

إن فهم العلاقة بين التربية والاقتصاد والسياسة تتطلب منا أولاً فهم العلاقات الاجتماعية الرأسمالية فى المجتمع . ذلك لأن دراسة هذا المجال – الاقتصاد السياسى للتربية – تفترض – مبدئيًا – معرفة بالقضايا الأساسية التى يطرحها رجال الاقتصاد السياسى ، وهى الأشكال التى تكونت عليها الرأسمالية المعاصرة وفى صيرورتها نحو العولمة والكونية ، وكذلك الاتجاهات التاريخية مثل : التوسع فى رأس المال ، التغيرات فى تقسيم العمل الدولى والمحلى . وكل هذه القضايا وغيرها كثير ترتبط ارتباطًا وثيقًا بالنظام التربوى والمدرسى .

ولقد رأى بعض رجال الاقتصاد السياسى (صمويل بولز ، وهربرت جينيتس Samuel Bowles & Herbert Ginitis) ، أن التعليم المدرسى ذو دور تنويرى وتوازنى ، إلا أنه قد بات من المعتقد لدى الكثيرين أن هذا التعليم يتسم بالقمع واللامساواة وثمة – لدى الراديكاليين – وعي متزايد بأن النسق التعليمى يعكس التناقضات الكثيرة لمجتمعنا . وقد باءت كل محاولات الإصلاح بالفشل وأصبح ينظر إلى دور المدارس بوصفه متمثلاً فى إعادة إنتاج النظام الطبقى للمجتمع . وفى توسيع النمط الرأسمالي للإنتاج .

وأوضح تعبير عن هذه الرؤية نجده – بشكل متسق للغاية فى مؤلف « بولز » و «جينيتس»: التعليم المدرسى فى أمريكا الرأسمالية Schooling in Capitalist America. وهذا العمل يتسم بالتحدى والشجاعة العلمية والأكاديمية . ويحلل بشكل جدلى العلاقة بين التربية والاقتصاد والسياسة ، وكان له أكبر الأثر على علم الاجتماع التربوى فى بريطانيا وغيرها من الدول الرأسمالية ، ودعم مجال الاقتصاد السياسى للتربية كمبحث جديد فى الأدبيات التربوية المعاصرة .

أولاً : الاقتصاد السياسى للتربية :

يقرر «بولز وجينيتس» أنه تبعًا لآراء بعض المصلحين الليبراليين - لجون ديوى ، ولآراء المدرسة الديموقراطية : فإن النظام التعليمى ينبغى أن يحقق الوظائف التالية :

أولاً : يجب على المدرسة أن تساعد فى إدماج وانخراط الشباب فى الأدوار المهنية والسياسية ، وسائر الأدوار الأخرى للراشدين .

ثانيًا : ويجب أن تساعدهم المدارس على تعزيز المساواة الاجتماعية Social Equality عن طريقة التسوية والتوازن Equalizing للمستويات الاقتصادية المتطرفة Econom-ic extremes .

ثالثًا : كما ينبغى على المدرسة أن تعنى بالنمو المتكامل الأخلاقى والمعرفى والجمالى وذلك من أجل تحقيق الشخصية الفردية .

ويمكن أن تسمى هذه الوظائف ، بالوظائف الإدماجية ، وتحقيق المساواة ، والنمو ، بيد أن المشكلة الرئيسية هى : هل يمكن للمدرسة أن تعزز بالفعل - فى واقع مجتمعنا - من النمو الإنسانى أو من المساواة الاجتماعية ؟ . يرى بولز وجينيتس أن السياسة التعليمية يمكن أن تُفْهَم - على خير وجه - من خلال علاقتها بالضبط الاجتماعى فى ظل نظام اقتصادى سريع التغير ويتسم باللامساواة .

فقد كان التعليم المدرسى فيما مضى من أجل الفقراء يعنى أن النظام التربوى أساسًا هو أحد وسائل تهذيب النشء بغية إنتاج أفراد خاضعين للمجتمع ، فمن المؤكد أن أشكال التهذيب المدرسى ، وكذا وضع المدرس ومفاهيم الطفولة قد تغيرت كلها ، إلا أن الهدف المتمثل فى إنتاج أفراد خاضعين قد ظل باقيًا .

ففى الماضى كان التأكيد على الخضوع للسلطة الخارجية وللقوانين الرادعة المادية إلا أن هذا الوضع قد استبدل الآن ، إذ حل محله عملية استدخال Internalization للمعايير والأعراف السلوكية ، والتى تقوم بدور الناظر (أو المشرف) الكامن داخل الأفراد وهو ما يتم تحت مسمى تعديل السلوك فالسمات والاتجاهات التى تثيب وتكافئ المدرسة عليها هى : السلبية، والخنوع. وفى هذا المضمار لا يكون التلميذ فقط هو الذى يصبح مجرد (شىء) وإنما المدرس أيضًا ذلك الذى تدنت مكانته إلى مجرد عامل بسيط لا يمتلك سلطة التحكم فى المنهج

المدرسى أو فى أنشطته ، ومن وجهة نظر «بولز وچينيتس» فإن «التعليم المتطور Progres-sive Education » لم تتح له - قط - فرصة التواجد على أرض الممارسة الفعلية .

ولكن لِمَ أخفقت جهود رواد الإصلاح التربوى؟ ، لقد نجم هذا الإخفاق من جراء الطبيعة المتناقضة للوظائف الثلاث : الإدماج ، المساواة ، النمو ، وهى الوظائف التى تناط بها العملية التربوية ، وذلك وسط مجتمع محكوم بمؤسسات الرأسمالية المتحدة (المشتركة) .

ولقد اعتقد «ديوى» أن هذه الوظائف متوافقة مع بعضها ويساند بعضها بعضًا وكان هذا هو اعتقاده فى المجتمع الأمريكى الديموقراطى والذى لم يحط بكل أبعاده . فتقسيم العمل الرأسمالى يُعد - من الناحية السياسية - تقسيمًا مستبداً كما اعتقد «ديوى» أن العمل يمكن أن يكون امتداداً طبيعيًا للنشاط البشرى الذى تحركه دوافع داخلية متأصلة إلا أن ذلك ليس ممكنًا فى مجتمع تسود فيه تلك الأنماط من الخضوع والسيطرة ، مجتمع يكون فيه العمل المغترب هو القاعدة والأساس .

ويرى «بولز وچينيتس » أن هناك تطابقًا Correspondence بين العلاقات الاجتماعية للإنتاج والعلاقات الاجتماعية للتربية ، فالتعليم المدرسى هو الآلية الأساسية للوظيفة الإدماجية حيث يوزع الأفراد على دوافعهم الاقتصادية . فالتعليم المدرسى يقوم بإنتاج قوى عاملة ذات طابع طبقى من أجل مستلزمات المشروع الرأسمالى. أنه الدور الأعظم للتربية ، إنتاج قوى عاملة وافية وملائمة فى نظام للإنتاج ذى طابع طبقى محكوم بشكل هرمى ومن ثم تظل المدارس معادية لحاجة الأفراد للنمو الفردى (أو الشخصى) فالمدرسة ليست وسيلة لبلوغ المساواة فى الأوضاع أو الفرص الاقتصادية. وعن طريق هذا التطابق ، يقوم التعليم بإنتاج آخر للامساواة الاقتصادية وبتشويه النمو الفردى . فالتعليم - إذن - هو أحد مظاهر إعادة إنتاج التقسيم الرأسمالى للعمل . وينبغى أن يكون واضحًا فى الأذهان أن جذور اللامساواة والقمع لا تكمن فى النظام التعليمى وإنما فى بنية ووظيفة الاقتصاد الرأسمالى .

والعوامل المحددة للمجتمع الرأسمالى هى المنفعة والهيمنة Profit and domination وهذا الاقتصاد الشمولى يعد من الناحية الصورية على النقيض من النظام السياسى الديموقراطى .
ولأن غالبية العمال ، فى المجتمع الرأسمالى ، لا يمتلكون وسائل الإنتاج ، فإنهم يضطرون إلى بيع قوة عملهم فالعامل فى عملية الإنتاج - لا يقوم بإنتاج مادى فحسب ، وإنما ينتج نفسه أيضًا ، فالاقتصاد ينتج بشراً مثلما ينتج سلعًا. وتمثل الأسرة واحدة من عديد من المؤسسات

التى تعمل على استمرارية بنية الامتيازات فى المجتمع ، فهى - أى الأسرة - مثلها مثل النظام التعليمى تلعب دوراً رئيسياً فى إعداد النشء للأدوار الاجتماعية والاقتصادية ، ومن ثمّ فإن الأسرة تعيد إنتاج أشكال الوعى اللازم لإدماج جيل جديد داخل النظام الاقتصادى . ويلعب التعليم كذلك دوراً رئيسياً فى إعداد الأفراد لعالم من علاقات العمل المغتربة والطبقية إذ يعتمد إعادة إنتاج العلاقات الاجتماعية للإنتاج ، على إعادة إنتاج الوعى ، فكيف تقوم المدرسة بهذا الدور ؟ تقوم المدرسة - بادئ ذى بدء - بإنتاج عديد من المهارات المعرفية والتقنية المطلوبة واللازمة للأداء الكفء لمختلف الأعمال .

كما أن المدرسة - أيضًا - تنتج ، وتكافئ من الصفات الشخصية ما هو ملائم لتكوين الهيئة الوظيفية فى مواقع النظام الهرمى ... فهى تقوم بإثابة قدرات معينة بينما تعاقب على غيرها . فالمدرسة تقوم بإنتاج السمات الشخصية وأشكال الوعى ، بحيث تيسر الاندماج فى الأشكال الهرمية القائمة .

علاوة على ذلك ، فكما أن على العمال أن يتحلوا بالاجتهاد والاعتمادية ، فإن هناك أنماطًا من الذاتية فى تمثيل هذا النظام ، كطريقة التحدث والزى ، وهى تتخذ كخاصية مميزة للطبقة الاجتماعية . ويقوم النظام التربوى - من خلال أسلوب التمايزات فى المكانة - برعاية وتعزيز الوعى الطبقى والذى يقوم على أساسه تشرذم الطبقات الدنيا . وتمد المدرسة النظام السائد بالعمالة ، كما أنها تفرز من التشرذم الطبقى للقوى العاملة ، معرفيًا ، وسلاليًا ، وجنسيًا . وهناك من يرى أن أعظم ملامح المنظمة التربوية يتمثل فى تضعيف علاقات الهيمنة والخضوع فثمة تطابق بين العلاقات الاجتماعية للنظام المدرسى ، ونظام العمل . وهو ما يمكن أن يفسر مقدرة النظام التربوى على إنتاج قوى عاملة متشرذمة وطيِّعة فالمستخدمون يبذلون جهدهم فى استخدام المدرسة بغية إعادة إنتاج الأشكال النفعية لوعى العمال ، وذلك من خلال التطابق بين العلاقات الاجتماعية والتربوية ، وبين علاقات الحياة الاقتصادية .

ولكن بأى السبل يعمل النظام التربوى على إعادة إنتاج الأنماط القائمة من قبل ، وعلى إضفاء الشرعية عليها ، وعلى تقسيم قوى العمل إلى طبقات؟ . أن هناك من التيارات streams أو المسارات track ما يؤكد على اتباع القواعد وعلى الإشراف المحكم . وبهذه الطريقة تُكسِب بنية العلاقات الاجتماعية لتعليم الطفل قواعد النظام فى مكان العمل . هذا فى الوقت الذى تعمل فيه هذه البنية على تنمية وتطوير أنماط بعينها من ذاتية التمثل - self

presentation وعلى ما يبدو فإن الآباء - من الطبقة العاملة - يحبذون الطرق التربوية الصارمة التى تعكس خبرتهم الشخصية فى العمل ، أعنى خضوعهم لأولى الأمر .

وهكذا ، يكون لدى مدارس الطبقة العاملة شكل من العلاقات الاجتماعية يعكس الشبه الوثيق لتلك العلاقات القائمة فى المصنع . إذ أن هناك هذا التماثل مع الصناعة : فالأداء الناجح لمهام العمل - فى المستويات المتدنية فى النظام الهرمى - يتطلب توجهًا من العامل حيال اتباع القواعد ومسايرة السلطة الخارجية. كذلك فإن هذا الأداء الناجح - فى المستويات العليا من النظام الهرمى - يتطلب سلوكًا يتشكل طبقًا للمعايير المستدخلة ذاتيًا (المتمثلة internalized norms وباختصار تبدو بعض المدارس مؤكدة على المواقع الوظيفية المتدنية المستقبلية كما أنها تغرس فى تلاميذها الانقيادية docity .

فى حين تؤكد كليات الصفوة Elite colleges - مثلاً - على الحاجة إلى التوجيه الذاتى Need for self directin ، كما أنها تنمى لدى طلابها روح القيادة وذلك من خلال استدخال الأعراف والمعايير Norms ، وهذه الأساليب المتمايزة للتطبيع الاجتماعى differential So- ciolization patterns فى المدارس التى يرتادها التلاميذ من مختلف الطبقات الاجتماعية ، لا تنشأ مصادفة . كما أن السمات الشخصية المقضية إلى الأداء لدى المستويات الهرمية المتباينة يتم تعهدها بالرعاية وإثابتها are fostered and rewarded من قبل النظام المدرسى. بمعنى آخر ، فإن مستويات التعليم المختلفة تغذى بالعمالة المستويات المختلفة للبنية الوظيفية . وبهذا الشكل تقوم العلاقات الاجتماعية بتضعيف replicate التباين الهرمى للعمل .. وكما يلاحظ « بولز وجينيتس Bowles and Ginitis » : يعمل النظام التربوى على تبرير اللامساواة الاقتصادية وعلى إنتاج قوة عاملة يملى عليها ويصاغ وعيها عن طريق متطلبات العمل الوظيفى فى الاقتصاد الرأسمالى. فجذور الاغتراب والتفاوت الاجتماعى لا تكمن فى الطبيعة البشرية ، ولا فى التكنولوجيا ، ولا فى النظام التربوى ذاته ، وإنما فى بنية الاقتصاد الرأسمالى ، وفى الواقع أن المدارس تكون مجبرة ومكرهة على تبرير وإعادة إنتاج التفاوت بدلاً من تصحيحه . فالوظيفة الاقتصادية الأولى للنظام المدرسى هى تيسير عملية التقسيم الطبقى للقوى العاملة . ويقوم النظام التربوى برعاية التفاوت الاقتصادى وإضفاء الشرعية لديه عن طريق نظام الانتقاء والتعيين فى الوظائف المتباينة فهذا النظام التربوى لا يقوم بتحقيق المساواة ، وإنما هو ذو وظيفة إدماجية تنحو نحو إعادة إنتاج العلاقات الاقتصادية . فالتعليم يعيد إنتاج التفاوت الطبقى . كما أنه يبرر امتيازات الصفوة ويعزو

الفقر إلى الإخفاق الشخصى ، ويجب أن نتذكر على الدوام أن التعليم إنما يقوم بترسيخ الاغتراب فى الإنتاج . كما أنه يفوض النظام المدرسى ويجهزه لإعادة إنتاج . وإضفاء الشرعية على - تقسيم العمل ... وبهذا قد يجعلنا نراه بأنه هو مصدر المشكلة .. فى حين أنه ليس كذلك .

ويؤكد الباحثان - عبر صفحات مؤلفهما - على دور التعليم فى إضفاء الشرعية على البنية الطبقية وفى رعاية أشكال الوعى المتسق مع إنتاج هذه البنية إلا أنهما يريان بأن مقصدهما هو إظهار أكثر من وجه للشبه بين العلاقات الاجتماعية للإنتاج والعلاقات الاجتماعية للتعليم .

يتضح مما سبق أن التغيرات الحادثة فى بنية التعليم ، ترتبط تاريخيًا بالتغيرات التى حدثت فى التنظيم الاجتماعى للإنتاج . وحقيقة سبق تغييرات بنية الإنتاج المماثلة للتغيرات فى النظام المدرسى ، يمثل حجة قوية وناصعة بحيث توضح وتجعلنا نستنتج الأهمية السببية للبنية الاقتصادية بوصفها من المحددات العظمى للبنية التعليمية . ومن وجهة نظر الكاتبين ، فإن التناقض الأساسى للاقتصاد الرأسمالى يتمثل فى أن تراكم رأس المال والتوسع فى تحكم الرأسمالى فى الإنتاج ، إنما يقومان بتقويض أسس إعادة إنتاج النظام الرأسمالى . ومن المحتم أن يخلق هذا نمواً فى الطبقة العاملة . بل والتحول إلى الطبقة العاملة . وهو ما يزيد من الاحتمالية الكافية للفعل الثورى . فثمة إذن توتر بين نمو البروليتاريا والاستقرار ، فهناك تناقض بين تراكم رأس المال ، وإعادة إنتاج العلاقات الرأسمالية للإنتاج، ويرى الكاتبان إن ذلك التناقض هو القوة الكافية وراء التغير التعليمى ، أعنى الطبيعة التناقضية لتراكم رأس المال وإعادة إنتاج النظام الرأسمالى ، فجذور معظم المشكلات التعليمية لا تكمن فى النظام المدرسى، وإنما تنتج من طبيعة فعل الاقتصاد الرأسمالى . فمن حين لآخر ، تبرز تناقضات الرأسمالية بوصفها تناقضات فى النظام التعليمى ، إلا أن المصلحين التربويين لم يعوا ذلك بل اعتقدوا إنه يمكن الحد من المشكلات الاجتماعية من خلال المناصب الحكومية فى الدولة . لذلك تداعت حركات الإصلاح التربوى وذلك بسبب عدم تشككه فى مسألة البنية الأساسية لخصائص وقوة الحياة الاقتصادية .

وفى الواقع أن كثيراً من المصلحين الليبراليين قد تسببوا فى جلب السخط والاستياء ، كما قاموا بنزع الصفة السياسية عن المآسى الاجتماعية القائمة . بل أنهم ساعدوا على استقرار

البنى السائدة للامتيازات القائمة . وهناك دائمًا خطر الانزلاق فى هذه الرشوة التى يقدمها المصلحون لزملائهم إذ يعتمد قوام الإصلاح الليبرالى إلى أبعد حد على السياق البرنامجى الذى يخصص له هذا الإصلاح وعلى العملية التى تربح بها هذه البرامج وليس على فحوى ومحتوى الإصلاح ذاته .

فكيف تناول «بولز وجينيتس» الإصلاحات التعليمية المتعددة التى تم الدفاع عنها ، والبدائل التى قدماها تواً ؟! يؤكد الباحثان - فى معرض نقدهما للنظام المدرسى الحر وإلى اللامدرسية - على أن التعليم المدرسى غير المتكافئ إنما يعمل على دوام التفاوت فى البنية الاقتصادية . وهو ما تكمن أصوله خارج النظام المدرسى وإنما تكمن فى العلاقات الإنتاجية للاقتصاد الرأسمالى . فالتربية تمثل - إلى حد كبير - جزءاً من إنتاج وإعادة إنتاج البناء الطبقى . بمعنى أن النظام المدرسى الأكثر عدلاً لن يخلق مجتمعًا أكثر عدالة . فما أغفله العديد من المصلحين هو وضع المدارس داخل سياقها الاجتماعى والاقتصادى إذ أنهم لم يتنبهوا لواقع القاعدة الطبقية والقمع التربوى . كما لم يكن لديهم استراتيجية قابلة للتطبيق والتطور كى يدافعوا باستماتة عنها . ويرى «بولز وجينيتس» أن الإصلاح المدرسى القائل بالمساواة ينبغى أن يكون وبالأحرى إصلاحًا سياسيًا . بل حتى مجرد إضفاء الصفة السياسية لحركة التربية المدرسية الحرة وهو معتقد ينادى أنصاره بالمساواة والمشاركة والديموقراطية . أنه استراتيجية للتحالف مع كل الجماعات المقهورة وهو ما يمكن أن يقدم - بالفعل - أساسًا ديناميًا لتحرير المدارس .

ويقدم «بولز وجينيتس» نقداً لاذعًا لأفكار « إيفان إيلتش» عن « اللامدرسية » ويتركز محوى انتقادهما فى أن برنامج إيلتش يعد انحرافًا عن المتطلبات السياسية لإعادة البناء الثورى، فالمدارس فى إعادة إنتاج المجتمع الرأسمالى تمثل قدراً من الأهمية يجعل من المرجح ألا تتقوض أركانها تحت أى ظرف - اللهم إلا الهجوم السياسى الضارى للفقراء .

ومن وجهة نظر «بولز وجينيتس» أن المدرسة لا يمكن - بل ولا ينبغى - أن تُزال، والذى ينبغى تغييره هو العلاقات الاجتماعية للتعليم . فبدلاً من الإبقاء على النظام الرأسمالى ، فإن المدارس ينبغى أن تكرس من أجل تشجيع النمو الشخصى والمساواة الاجتماعية . وفى ظل النظام الاقتصادى القائم فإن على المدارس أن تعيد إنتاج القوى العاملة . وأن تضفى الشرعية على اللامساواة . ومن ثم فإنها تدعم هذه الوظائف .

وحسب ما يقول بولز وچينيتس :

أن الرأسمالية نظام غير مبرر ولا معقول irrational إذ يقف حجر عثرة فى طريق التطور الاجتماعى المقبل . وقد يجب أن يستبدل هذا النظام ، وحينما نأتى إلى بحث حجج ودعاوى «چينيتس وبولز» - والتى قدمنا خطوطها العامة - نجد أنه من الملاحظ - بغض النظر عن الاقتباس الواضح من ماركس - فليس ثمة رجوع إلى النظرية الماركسية . وليس ثمة وعى بالإسهامات الهامة التى قدمها منظرون كروزا لكسمبرج Luxemburg ولوكاش Lukacs والتوسير Altoser وماركيوز Marcuse .

ويكتب بولز وچينيتس :

« أن التطبيق المباشر للقوة لا يكفل لها - بأية حال من الأحوال - الاحتفاظ بالعلاقات السلطوية للرأسمالية وإنما يرجع ذلك - جزئيًا - إلى استخدامها بشكل فاضح وغير محدود. فالنجاح المتعاقب لأى نظام شمولى يتطلب أيديولوجية مقبولة تُبرر النظام الاجتماعى القائم ويبرر البنية القائمة من العلاقات الاجتماعية ، والتى - بدورها - تعطى المصداقية لهذه الأيديولوجية من خلال الممارسات اليومية، كما أن تلك الأيديولوجية تعمل على تشرذم وتشتيت المحكومين إلى مجموعات متفرقة لا تبالى بعضها ببعض ، بل وتتميز كل واحدة نداً للأخرى . وبعد ذلك . حينما يتم التعبير عن فكرة أن العنف وحده لا يمثل أساسًا مستقراً لممارسات السلطة . فقد اقتبسوا عن «روسو» ما يلى :

أن أقوى الرجال لا تكفل قوته - مطلقًا - أن تجعله سيداً على الدوام ، ما لم يتحول نفوذه إلى طريق الحق ، بشكل يجعل طاعته واجبًا .

ولقد كان «انطونيو جرامشى Antonio Gramsi » مؤكداً على تلك الفكرة أى ذلك الاعتقاد القائل بأن ممارسة الهيمنة والسيطرة الطبقية إنما تتم من خلال الإكراه والقسر من قبل جهاز الدولة State apparatus وبخاصة فى الدولة الرأسمالية المتقدمة حيث يتخذ كل من التعليم والقانون والثقافة الجماهيرية the mass culture دوراً جديداً . كما أن المعتقدات والقيم والتقاليد تقوم بوظيفتها على المستوى الجمهورى . وذلك من أجل استمرارية النظام القائم ، ومن ثم تصبح مهمة رجال الاجتماع خلق وجهة نظر للعالم قائمة على عدم سيطرة الدولة. وليس لدى «بولز وچينيتس » أية إشارة تفيد الرجوع إلى المفاهيم الأساسية «لجرامشى» وهى ليست الحالة الوحيدة فى عملهما ، فعلى مدار هذا العمل كان هناك - دائمًا

- التلميح إلى أو مقاربة الأفكار التى يمكن أن تعمق وتثرى استخدام الفكر الماركسى الغربى للقرن العشرين .

وسوف أقوم بمناقشة سبب ذلك الاقتصاد والتحديد limitation وذلك لأن فى عملهما - تشوشًا واضطرابًا dislocation ينبع من أنهما تعهدا - فى فكرهما - بالفكر الماركسى . كما أنهما كانا يعتنقان وجهة النظر البنيوية الوظيفية Structural - functionalist view فى المجتمع وهى تلك التى استمدت أفكارها من فكر دوركايم وبارسونز Durkheim and Parsons ، الأمر الذى يزخر بنتائج عديدة وسيشمل اقتراحى أن الأساس المنطقى والمبادئ الرئيسية فى نظريتهما للمعرفة Epistemology هى الوضعية positivism وفى منهجهما ، المنهج الإمبريقى Empiriticism أما فى علم الوجود Antology فهى الحتمية determinism وقد هيمنت هذه الخصائص على عملهما : مثل التطابق بين العلاقات الاجتماعية فى المدرسة ، والعلاقات الاجتماعية فى العمل وأيضًا إعادة إنتاج الأطروحة (القضية) Reproduction Thesis .

وكل تلك الأمثلة تنبع من تشوش واضطراب عملهما . ويمكن النظر إلى الوضعية المنطقية فى منحاهما فى ضوء المنهج الإمبريقى . فقد قاما باستخدام وابل من الدراسات من أجل أن يوضحا ويظهرا فكرهما بشكل إحصائى Statistically . إلا أن المنهج ذاته مقبول وليس محل شك أو تساؤل . إذ يتم التعامل مع المنهج الإحصائى لفئة أو مجموعة لها إجراءات محايدة ، ومتحررة من القيمة Value - free and Neutral Procedures وقد كان بمقدورهما أن يستخدما هذا المنهج كأداة ويتطلب الأمر حكمًا وتفسيراً نظريًا بغية الفهم الكامل للبيانات .. وقد تمت التفسيرات بالاعتماد على النظرة العامة والآراء المتسرعة أو القيم الضمنية Common sense and implicit values فالباحثان (بولز وجينيتس) لم يقوما باستنطاق question إحصائياتهما بشكل منهجى ، إلا أن ما أود قوله هو أن تلك العمليات الرياضية mathematics يمكن أن تكون غير ملائمة لفهم الخصائص الرئيسية لمعنى العالم الاجتماعى The main characterstics of the social world meaning ومن المؤكد أن بولز وجينيتس قد تعاملا مع القضايا بالمسائل الخاصة بهما بالشكل التالى :

١ - فقد أخذا بيانات إحصائية ضخمة كى يوضحا لنا أن نظام التعليم الأمريكى جائر للغاية ، وإن إحراز أى قدر من التعلم المدرسى إنما يكون بالاعتماد على تسابق الفرد وعلى المستوى الاقتصادى للوالدين .

٢ - كما أنهما حللا بنية ضخمة من البيانات حيث وجدا أن الناس يكافأون ويثابون من أجل مسايرتهم النظام الاجتماعى للمدرسة . وهذه السمات الخاصة بالمرونة العقلية والإبداعية إنما ترتبط مباشرة بإعاقة التقدم فى الصف الدراسى .

٣ - كما أنهما قاما بمناقشة الفرض المبدئى واسع الانتشار والخاص بنسبة الذكاء IQ حيث اعتبراها محدداً هامًا للنجاح الاقتصادى وهو ما لا يخضع للتدليل الإمبريقى Im-pirical evidence بل إن الأمر على العكس تمامًا حيث أن نسبة الذكاء ليست محكًا هامًا للنجاح الاقتصادى. وفى جُل عملهما فإن قيمة الإحصاء قد عُوِّل عليها حيث تشكل لديهما التدليل الرئيسى ، وبذا فإن ما توصلا إليه من نتائج فى عملها تبدو دائمًا واضحة وحاسمة وغير محل شك بل وعملية. ولم يدرك الباحثان أن المنهج الإحصائى يمكن أن يكون مختزلاً ومبتسراً ، فعلى سبيل المثال : وجد آرثر كوماسير Arthur Kommhasuer فى دراسته على العمال ، أن ٤٠٪ من عينته البالغ عددها ٤٠٧ عاملاً كانوا يعانون من عدم الاستقرار العقلى Mental unstability وفى الصفحة التالية لنفس الدراسة نُصٌّ على أن ٤٣٪ فى المائة من الموظفين (ذوى الياقات البيضاء White collar) و ٢٤٪ من العمال (Blue collar) فى عينة كبيرة ممثلة قد صرحوا بأنهم غير راضين عن عملهم ، كما أنهم ينتفعون بالعمل الذى يضيف كثيراً إلى شخصياتهم .

كما أن هناك مثالاً آخر ذا علاقة مباشرة بتلك الحجة ، فقد لاحظ «بولز وجينيتس» كيف أن عشرات المنظمات المهنية الراديكالية قد انبثقت خلال نظام وقواعد السلوك والمعرفة disci-pline . وهذه المجموعة تعطى انطباعًا واقعيًا سياسيًا بالالتزام المتزايد من قبل الطلاب والمدرسين وسائر الحرفيين . وكل الذين يقومون بإدارة المجتمع وبأن عملهم ليس القيام بالإدارة للمجتمع بل تغييره لحد متطرف drastically change وهذا المنهج يستلزم استخدام الدليل الإحصائى وهو الأمر الذى يغدو معه وشيكًا « نمو الروح الراديكالية لدى الطلاب خلال أواخر الستينات » .

وفى عام ١٩٦٨م أشار أحد استطلاعات الرأى إلى أن أربعة فى المائة (٤٪) ، من طلاب الولايات المتحدة الأمريكية قد حددوا هويتهم بوصفهم راديكاليين أو يساريين لغاية . وبعد عامين أشار نفس الاستطلاع أن ١١٪ كانوا راديكاليين . وتثير الأمثلة السابقة عدداً من

المشكلات بخصوص استخدام المنهج الإحصائى فهل لدينا معرفة كافية بماهية عدم الاستقرار العقلى وبأعراضه ؟ وما معنى راديكالى أو يسارى متطرف ؟ ومن المؤكد أن المستخدمين والمستخدَمين Employers and Employees لم يتفقا على ماهية الرضا المهنى job satis faction بل أنه لا يوجد اتفاق حول بعض المصطلحات مثل ذوى الياقات البيضاء white collar وذوى الياقات الزرقاء Blue collar .. ثم ما هى العينة الممثلة Representative sample ؟ وماذا كان فهم العينة لمعنى السؤال الخاص بالعلاقة بين التفكير والقول وتلك كلها أسئلة على جانب من الأهمية . وهنا يبدو وثيق الصلة بالموضوع أبحاث شيكوريل وآخرون ... فقد كتبوا نقداً للمنهج الإحصائى . ولقد قام بولز وجينيتس أيضًا بإضفاء الصفة الكمية على سمات الشخصية المرتبطة بالمدرسة والنجاح فى العمل . ويمكن الرجوع إلى الفئات التى استخدماها فى الملحق B من الكتاب الذى ألفاه ، حيث سنجد معاملات ارتباط جزئية لستة عشر متغيراً من متغيرات الشخصية .

ولا يراودنى الشك فيما طرحاه عن أن نظام الإثابة والمكافأة فى المدرسة ، إنما تثبط من مظاهر القدرة الشخصية ، التى تهدد السلطة الهرمية ، ولكن لإظهار ذلك وتوضيحه عن طريق تحليل خصائص للشخصية مثل لبق tactful ومنعزل loner ومبدع creative ، صادق frank فهو ما يمثل مشكلة كبيرة ، فهذا مثال لنوع من السلوكيات الاجتماعية تكون فيها التعريفات السائدة والمنتشرة فى المجتمع محل قبول . ويشير هذا الأمر لدى عدداً من التساؤلات حول اتجاه الباحثين نحو عمل إحصائى شبيه ببحثهما : إلا أن نتائجه ومكتشفاته كانت على النقيض لهما . ولأوضح ذلك بما يلى :

فالكتابات المبكرة للقرن العشرين قد قررت إن الطلاب ينخرطون فى سبل التعليم على أسس عرقية أو سلالية أو على أساس الخلفية الاقتصادية . وما لبثت هذه العملية أن تخفت بإصلاح آخر يدعى : الاختبارات التربوية الموضوعية objective educational testing ففى ألبانيا ونيويورك أوضح أحد التقريرات أن ٨٥٪ من عاهرات المدينة كن مختلات عقليًا fee-ble-Minded كما أوضح نفس التقرير أن ٦٩٪ من نزلاء السجون البيض ، ٩٠٪ من نزلاء السجون السود فى سجن كانساس من البلهاء Morons ، أو ضعاف العقول ، كذلك أوضحت التقريرات أن ٨٣٪ من اليهود ، ٨٠٪ من المجريين ، ٧٩٪ من الإيطاليين و ٨٧٪ من الروس كانوا ضعاف العقول ، وقد تم تقدير هذه النسب على اختبارات خالية من أثر الثقافة والوضع الاجتماعى المعاش. ثم نجد أن تقريراً قد أوضح أن المناهج الإحصائية المعقدة لكل من

بيرسون وتيرمان وثورونديك Pearson, Terman and Thoimdike قد أخذت الشكل المضبوط الصارم تبعًا للعلوم النيوتونية .

ولقد كانوا على دراية أيضًا بأهمية الفروض المبدئية التى بنى عليها اختبارات مثل اختبار «بينية» . وحينما نعلم أن «بولز وجينيتس» قد اقتبسا تلك الملاحظات فإن السخرية تبدو جلية لنا . فالشكل الذى قدمت منه البيانات لا يختلف عن الشكل الذى استخدموه على مدار عملهم ، إلا أن القضايا الخاصة بالفروض المبدئية والمعنى، والكفاية والانعكاسية reflexivity لم يتم مناقشتها قط . ومن مظاهر التوتر فى أعمال «بولز وجينيتس» هو استخدامها لأطر مختلفة من المفاهيم فلو قبلنا اعتقادهما بأن المفاهيم لا يمكن أن تعامل منعزلة وعلى حدة، ولا توجد إلا داخل الإطار النظرى ، فإن الإشكالية هنا إنه يمكن القول بأن أعمالهما من النوع التوفيقى وليس من النوع المتبنى للنظرية الماركسية على استقامتها .

وسبب ذلك التوتر هو أنهما على الرغم من اعتناقهما للرؤية الماركسية للمجتمع Marxist vision society فإن المنظور السوسيولوجى sociological perspective كان ينتمى إلى البنيوية الوظيفية structural functionalism . وفقًا لتلك الرؤية فإن مجموعة المبادئ والقوانين تكون ذات وظائف نوعية. ويشير «بولز وجينيتس» إلى وظائف التربية : الإدماجية والتطورية والخاصة بالمساواة . فعلى غرار المدرسة فإن الأسرة تتضمن أيضًا إعادة الإنتاج «فإعادة إنتاج الوعى Repoduction of consciousness يتم تيسيره عن طريق التطابق الدقيق بين العلاقات الاجتماعية للإنتاج والعلاقات الاجتماعية لحياة الأسرة » . كذا فإن طبيعة العمل تقدم أسلوبًا أو نهجًا من الشروط والمتطلبات الأساسية التى تؤثر على طبيعة النمو والتطور الشخصى فى الأسر والمدارس .

كما أنهما (أى بولز وجينيتس) يؤكدان على أن عملية العمل تخلق بشراً مثل السلع أو البضائع . إلا أنهما نادراً ما طرحا فكرة عدم إمكانية إنتاج بشر يتطابقون تمامًا مع المواصفات الرأسمالية . فالمنتج - بما يشمله من خبرة مطلوبة للبشر - يعتمد على كل من المادة الخام التى تبدأ بها عملية الإنتاج ، وعلى المعالجة التى يتلقاها ، وليس ثمة وسيلة يتم بمقتضاها التحكم الكامل Full control للطبقة الرأسمالية ، وفيما يتعلق بالبشر ، فالسبب الذى قدم هو أن « المادة الخام لعملية الإنتاج تبدأ ، ثم تتم المعالجة وهو ما يتضمن فكرة ما عن

المعطيات الوراثية والمثير الخارجى » . أما ما تم إهماله فهو إمكانية تكوين المعنى عن طريق القائمين بالعمل وعن طريق تعريفاتهم للموقف .

أما كون الكائن البشرى عاملاً نشطًا وفعالاً ، فهو ما يتقبله بولز وچينيتس على أنه شىء عرضى . إذ لم يؤكدا إلا بدرجة طفيفة حيث يقف فى مواجهة مواقفهم الوجودية وفى مواجهة الحتمية deterministic ، والنموذج السلبى للإنسان وبمعنى آخر ، فقد اعتنقا ما وصفه دينيس رونج Dennis Wrong ذات مرة ، بأنه نموذج للتطبيع الاجتماعى الزائد للإنسان وفى هذا النموذج فإن المجتمع يصنع من البشر ما هم عليه حيث ليس لديهم إرادة حرة خاصة بهم ، إذ يدفعون عنوة عن طريق الأفكار التى تشربوها من البيئة الاجتماعية للأسرة والمدرسة والمصنع .

يقول بولز وچينيتس:

« حيث أن الأفراد ينبغى أن يصلوا إلى تقبل مجموع العلاقات الاجتماعية للإنتاج فإن على العمال أن يحترموا السلطة وفعالية رؤسائهم، وذلك لمباشرة أنشطتهم ، ومن هنا، يعتبر الأفراد القائمون بالعمل سلبيين . فالشاب يعتاد على العلاقات الاجتماعية الخاصة بالسيطرة والدونية فى النظام الاقتصادى . وهذه الفكرة المتسقة لا تضع فى اعتبارها أن البشر لديهم مدركات عن التقسيم الطبقى stratification وجماعات المكانة status groups ، كما لا تعنى بأن مدركاتهم تتنوع، ذلك أنهم لا يسايرون أو يتطابقون تمامًا مع نموذج الملاحظ العلمى».

فلو تقبل المرء مثل هذه الصورة شديدة الحتمية - لبولز وچينيتس - فسوف تثار مشكلة عندما يضطر المرء إلى تفسير كيفية الوصول للتحول الراديكالى للمجتمع . فلو أن البشر محددين إلى هذا الحد ، فأنىَّ لهم أن يكونوا عوامل خلاقة من التحول والتغير ، وهذا هو السبب الذى اضطر الباحثين إلى أن يصوغا مفهومًا عن التناقض Contradiction فالطبقة العاملة يتم تشكيلها بحيث تصبح سلبية ولم يتم ذكر المشاركة الواعية الإيجابية The active conscious particepation ودور الطبقة العاملة إلا فى الفصل الختامى .

وبواسطة مفهوم التناقض يمكن أن يسمح للحركات الثورية بمعنى آخر ، فإن هذا المفهوم يتيح لبولز وچينيتس أن يشددا على إعادة إنتاج الوعى بشكل سلبى ومحدد وانقيادى . وفى الوقت ذاته فإنه فى الحركة القطبية polar movement للتناقض يكون الأمر متاحًا لفعالية

الحركات الثورية. أما ما تم إهماله فى عملهما (بصرف النظر عن الجزء الختامى) فهو العملية التى تشكل فيها الطبقة العاملة ذاتها عن طريق النضال ، Struggle . فنضال الطبقة العاملة ضد رأس المال ليس قضية هذا السيناريو . بل أنه واحد من تراث البنيوية الوظيفية وبشكل أو بآخر فإنهما مدينين بالفضل لتراث «دوركايم وبارسونز» .

ولأن هدفهما كان إيضاح كيفية إنتاج المدارس للعلاقات الاجتماعية ، فقد أكدا على الحتمية التى بمقتضاها يهيمن المجتمع على الأفراد . وهذه النظرة ترجع إلى «دوركايم» من حيث أن المجتمع هو المظهر الخارجى العلوى الذى يهيمن علينا بشكل غير محدود ، ففى أعمال بارسونز – كما لدى دوركايم – هناك أساليب معيارية ذات دور قسرى على السلوك البشرى ، كذلك فثمة مسايرة مع التقاليد والعادات والأدوار لها معنى الارتباط الوثيق وليس هناك فكاك أو مفاوضة. وفى مثل هذا المجتمع لا تكون القوة الفيزيقية مطلوبة ، إذ تعمل المسايرة الاجتماعية كشكل من الأشكال الخفية للإجبار . ومن وجهة نظر «بولز وجينيتس» الماركسية ، فإن الاختلاف الحاسم مع تلك التقاليد المنظمة هو إن التربية فى المجتمع الرأسمالى لا يمكنها أن تعنى بالوظيفة التطورية والإدراك الكامل للأفراد . ويرتبط هذا الالتزام الماركسى من جهة أخرى – بمنظورهما السوسيولوجى الأساسى، أعنى : البنيوية – الوظيفية . وهو ما يمثل نتيجة هامة لعلاجهما وتعاملهما مع نواحى بعينها فى علم اجتماع التربية Sociology of Education فعملهما صورة مضاعفة متكررة لعديد من ملامح النصوص الوظيفية التقليدية .

١ – تأكيد على الشكل وإهمال المحتوى .

٢ – كما أن هناك تشديداً على المستويات الأكبر (الماكرو) للمجتمع Macro - Levels of society . وذلك على حساب المستويات الأخرى – فعلى سبيل المثال : هناك إهمال للسياقات والتفاعلات داخل الفصل الدراسى – بين المدرسين والطلاب .

٣ – وكما رأينا فإن إفسادهما لطبيعة الوجود الحتمى deteministic antology تعد أيضًا ملمحًا مميزاً إذ يرى بولز وجينيتس :

« إن النظام التربوى لا يضيف إلى أو يقلل من درجة اللامساواة والقمع المتأصلين فى الجو الاقتصادى . بل إنه يعيد إنتاج ويضفى الشرعية على الأساليب الموجودة مسبقًا فى عملية التدريب والتنظيم الطبقى لقوة العمل .. فكيف يتأتى ذلك ؟ .. » إن لب العملية إنما يكمن فى لب التلاقى التربوى. وفى هذا الشكل تتطابق العملية مع العلاقات الاجتماعية للسيطرة

والخضوع والدافعية فى المحيط الاقتصادى ومن خلال التلاقى (التقابل) التربوى يدفع الأفراد لتقبل درجة الضعف والوهن الذى سوف يكون عليهم مواجهته حينما يصيروا عمالاً كباراً » .

فهدفى، إذن ، هو أنهم لا يدرسون على الإطلاق - ما يتم تعلمه فى المنهج إذ يتم الإهمال الكامل للتساؤلات الخاصة بالمعرفة . فطالما هناك دائمًا تأكيد من قبلهم على صيغة العلاقات الاجتماعية ، فلن يكون ثمة تعرف على أهمية محتوى الدراسة . ويتبع ذلك أن المنهج ما لم يتم وضعه فى الاعتبار بشكل هام فلن يكون هناك انتقال لمحتواه فى الفصل الدراسى . ورغم ذلك ، فإن المرء يعتبر أن التدريس الحقيقى لمحتوى المنهج هو الواقع اليومى لمعظم المدرسين والطلاب .. وليس هناك تحويل المعتقدات المجردة إلى أشياء مادية للنظام المدرسى reified notion the educational system .

وعلاوة على ذلك يتناسى بولز وجينيتس أن الناس لا يقومون بالتفسير بطريقة واحدة ، فعديد من الناس والطلاب يفسرون عالمهم بشكل إيجابى وبطرق متباينة عن تلك الخاصة بالمدرسة . فالتساؤلات الخاصة بالمعنى الذاتى لا تطرح ، ولا تجد مكانًا فى أعمال بولز جينيتس ، وبالفعل فإن مثل هذا التعرف يضعف من فرضية إعادة الإنتاج ، تلك المستمدة إلى حد بعيد عن علم الوجود الدوركايمى - البارسونى Durkheimian - Parsonian antol-ogy فبناءً على تقبل فرضياتهما سيكون على الفرد أن يتقبل نموذج الإنسان لديهما ويتضمن فرض عملية إعادة الإنسان ، افتراض سلبيته . « فلكى تعيد إنتاج القوى العاملة ، فإن المدرسة تقرر مسبقًا شرعية اللامساواة وتحد من النمو الشخصى وذلك لتتوافق مع أشكال الخضوع للسلطة الاستبدادية كما أنها تسهم فى عملية استسلام الشباب لأقدارهم » .

وهذا التشرُّب الكلى يعنى في المستوى الأعظم أن هناك العديد من المدرسين سيجدون صعوبة فى تحديد أنفسهم وموقعهم من هذا المستوى . كما أن هؤلاء المدرسين لا يعرفون كيفية ربط عملهم فى الفصل المدرسى بالوظائف التى يقول بولز وجينيتس أن النظام المدرسى يؤديها . وعديد من أولئك المدرسين ينخرطون - بالفعل - فى عملية بناء المنهج وذلك من أجل تحدى الهيمنة المعرفية. وبالمثل فإن عديداً من القراء حينما يواجهون بحتمية بولز وجينيتس فإنهم يجدون صعوبة فى إيجاد علاقة بينها وبين خبرتهم الشخصية الملحة باستمرار على تحقيق الحرية الإنسانية وبالمثل - فعلى أحد الأبعاد - ينمو الحس بأن الجدل (الديالكتيك)

الخاص بالعلاقات البينية - أى بين الفصل الدراسى والنظام المدرسى مفتقد - ومن ثم - وعلى بعد آخر - تُفتقد أيضًا الخبرة الوجودية للجدل (الديالكتيك) بين الحرية والقسر ، وبين الحتمية والإرادة .

ويكرر «بولز وجينيتس» على نحو مطرد فكرتهما الأساسية « التطابق بين العلاقات الاجتماعية للإنتاج والعلاقات الاجتماعية للتربية ، وهما يؤكدان - بعديد من الطرق - أن قدرة النظام التربوى على إعادة إنتاج وعى العمال يقع - مباشرة - فى مبدأ التطابق ذلك .

ولقد طرحت - لتوى - أن نموذجهما الحتمى السلبى للإنسان ضرورى لهما من الناحية الأنطولوجية وذلك لكى يطوروا أفكار دور كايم الأساسية أى إدماج الأجيال الجديدة داخل النظام الاجتماعى . ويمكن أن توضح - من خلال الاقتباس التالى - الرابطة بين الحتمية وإعادة إنتاج العلاقات الاجتماعية ، وبين أغراض النظام المدرسى : « وهكذا يبدو من الواضح أن هناك تكاملاً بين وعى العمال ومعتقداتهم وقيمهم ومدركاتهم الشخصية وأشكال التماسك والتشرذم ونمط سلوكهم الشخصى وبين العملية المستمرة السلسة الصادقة للمؤسسات الاقتصادية» .

فإعادة إنتاج العلاقات الاجتماعية للإنتاج إنما يعتمد على إعادة إنتاج الوعى ... إن الوعى الممــزق Splintered consciousness لطبقة خاضعة ليس نتاجًا للظاهرة الثقافية وحدها ، وإنما يعاد إنتاجها على مدار خبرة الحياة اليومية . فلكى يتم إعادة إنتاج العلاقات الاجتماعية للإنتاج ، فإن النظام التربوى ينبغى أن يحاول تعليم الناس الخضوع وأن يجعل وعيهم متشظيًا بالشكل الكافى كى يحول دون التجمع سويًا بغية صياغة وتشكيل خبراتهم المادية الخاصة. ويؤكد بولز وجينيتس على أن النظام المدرسى ينتج إذعانًا وانقياداً وقوة عاملة مشتتة .. وعادة ما يكون هذا الوعى ممزقًا إلا إنه بسبب عديد من المدرسين فى مدارس المدن الداخلية يجادلون ويبدون رأيهم بأنه - أى هذا الوعى - ليس انقياديًا بالكامل ... وهو أمر صحيح أيضًا بالنسبة لنظام الطبقة العاملة ... ولكن كما يقرران عند نقطة معينة ... « أن التناسب بين النظام المدرسى والعمل موضح فى الفصل السابق بشكل محكم ... فهل من رأيهما إنه ثمة - ببساطة - تطابق مباشر ودقيق بين العلاقات الاجتماعية للنظام المدرسى والعمل أيضًا ؟ .

وفى فصلهما الخاص بأصول تربية الجماهير ، تتكشف ملاحظات عن رأيهم بأنه من المرجح أن عدم وجود علاقة شديدة البساطة، أو علاقة ميكانيكية، بين البنية الاقتصادية والتطور التعليمى يتوافق مع الأدلة التاريخية . إذ تتداخل العوامل السياسية بين البنى الاقتصادية والناتج التعليمى بطريقة معقدة وأحيانًا – على ما يبدو – بطرق متناقضة . وأود أن أبدى رأيى بأنه فكرة وجود تطابق مباشر وصريح ودقيق بين العلاقات الاجتماعية للحياة الاقتصادية (أو العمل) وبين العلاقات الاجتماعية للتعليم المدرسى إنما هى شىء مفترض .

ويقرر الباحثان :

« أن المستويات المختلفة للتعليم تمد المستويات المختلفة داخل البنية المهنية بالعمال» . كذلك فإنهما يريان أن فى المدارس التى يرتادها طلاب من طبقات اجتماعية متباينة ، توجد أساليب مختلفة للتطبيع الاجتماعى Socialzation » .

وللآن ، قد يكونا محقين – بوجه عام – ولكن ثمة حجة تجابههما وهو أن هناك عديداً من المدارس الأولية المتعاقبة – على سبيل المثال – والتى يتم التأكيد فيها على استدخال المعايير والأعراف ، أكثر من مجرد إثبات القواعد والاقتصاء على مبادئ الإشراف وذلك كما يمكن لمرء أن يستشف من أطروحتهما . وعلى أية حال ، فثمة صعوبة – فى بعض المدارس – فى أن تقوم بتدريس الانقيادية والإذعان . والخلاصة ، فإننى لست على قناعة كاملة أن الأنظمة التعليمية تعمل بشكل مباشر فى إنتاج تلاميذ يندمجون داخل النظام العام فى ذلك إغفال لدور الأجهزة المجتمعية الأخرى . وينسى بولز وجينيتس مسألة تغاير التعليم ويميلون إلى التعامل معه وإدراكه كفئة واحدة كلية متناغمة .

ثانيًا : أساليب (ميكانيزمات) التغير التربوى:

Mechanisms of Educational change

ها نحن قد وصلنا – أخيراً – إلي التساؤل عن آليات التغير التربوى ، كما يرى بولز وجينيتس : أنهما يقترحان أن كلا نظامى التربية والاقتصاد يملكان بشكل مستقل ومميز ديناميات داخلية لإعادة إنتاج النمو ، فالنظام الاقتصادي فى تغير باستمرار ، أمام النظام التربوى فهو أقل دينامية ، الديناميات الداخلية المستقلة لكلا النظامين يقدمان إمكانية التواجد الدائم للتزاوج المنبثق بين الاقتصاد والتربية. وهكذا ، فإن النظام التربوى –

الاستاتيكى نسبيًا - ينتهى بشكل دورى إلى التطابق مع العلاقات الاجتماعية للإنتاج ، ويصبح متناقضًا بقوة مع النمو الرأسمالى .

وهذا الانفصال disjunction بين الدينامية الاقتصادية والتى تمتد إلى نظام أجر العمل والبنية الطبقية - تبدل من تنظيم العمل من جهة والنظام التعليمى - والذى يميل - إلى منحة الاستقرار - من جهة أخرى .... وهو - كما نعتقد - مظهر جوهرى وأساس من عملية التغير التعليمى .

أنهما يريان أن القوة المحركة والكامنة وراء التغير التعليمى هى تلك الطبيعة المتناقضة للتراكم الرأسمالى وإعادة إنتاج النظام الرأسمالى إلا أنهما - فى وصفهما المختصر لعملية التغير التربوى- لا يعنيان بالميكانيزمات التى بواسطتها تنتقل وتتحول المصالح الاقتصادية إلى برامج تعليمية . وعلى الرغم من جزمهما القاطع بأن ثمة تطابقًا بين العلاقات الاجتماعية للإنتاج والعلاقات الاجتماعية للتعليم ، فإنهما لم يوضحا لماذا وكيف يوجد هذا التزاوج ، وبمعنى آخر فإنهما لا يقدمان تفسيراً للكيفية التى يمكن للنظام التعليمى الاستاتيكى أن ينتهى به الأمر إلى التطابق مع العلاقات الاجتماعية للإنتاج .

ووجهة النظر الأساسية فى كتابهما هى أن التغيرات فى بنية الإنتاج قد سبقت وتخطت التغيير الموازى Parallel change فى التعليم المدرسى . وهذا يؤسس بديهة قوية للأهمية السببية للبنية الاقتصادية بوصفها المحدد الحاسم والأساسى للبنية التربوية : **« فكل تحول كبير فى البنية التعليمية والأيديولوجية قد ينتهى إلى تبدل فى بنية الإنتاج، وفى التركيب الطبقى لقوة العمل ، وفى مكنه (هوية) المجموعات المقهورة » .**

ومن وجهة نظرهما أن مصدر القمع يقع خارج النظام المدرسى ، إذ إنهما يؤكدان على أسبقية المسببات الاقتصادية ، إلا إنهما لا يوجهان اهتمامهما للطبيعة الدقيقة للعلاقات والتمفصل articulation (كم الاستقلال النسبى والحكم الذاتى autonomy) بين نظامى التعليم والاقتصاد من جهة ، وبين سائر الأنظمة الأخرى بشكل كلى من جهة أخرى .

علاوة على ذلك ، فبسبب اعتمادهما على التطابق الوظيفى فإنهما لا يقومان إلا بأكثر التحليلات بساطة . فعلى سبيل المثال ، فى حديثهما عن الانفصال والتزاوج غير الملائم ، يقرران : **«أن النظام التعليمى الاستاتيكى نسبيًا ينتهى بشكل دورى إلى التطابق مع العلاقات الاجتماعية للإنتاج ، ويصبح قوة مناقضة للنمو الرأسمالى »** . إنهما يفترضان

لتوهما أن سوء التزاوج يجب بالضرورة ، أن يكون مناقضًا للنمو الرأسمالى ، كما أنهما لا يدركان إنه من الممكن أن يُضحى جزءًا من نظام ديالكتيكى أكثر تعقيداً لعلاقات مختلفة خلال كل عضوى واحد متناسق . وهو الأمر الذى لم يولياه اهتمامها بالقدر الكافى . ففى الكل العضوى تكون كل الأبعاد : الاقتصادية والاجتماعية والثقافية متمازجة (موشجة فى نسيج واحد) .

ومع التعقيد المتزايد للمجتمع الحضرى وكذلك تضافره مع الدولة ، تغدو محاولة تجريد وعزل عناصر بعينها ، مثل العلاقات الاجتماعية للإنتاج والعلاقات الاجتماعية فى المدرسة - تغدو عملية شديدة الصعوبة .

وختامًا ، فإن النقاط الهامة التى أود أن أؤكد عليها هى :

١ - إن الاقتصاد السياسى للتعليم ، والذى تطور على أيدى «بولز وجينيتس» قد تم تصميمه بتأن على المستوى الأكبر (الماكرو) . إلا أن هناك مفاهيم أخرى فى مستويات أخرى لم يولياها الاهتمام الكافى ... فتأكيدهما - مثلاً - على العمل المأجور wage labour يعنى أنهما يميلان إلى التغاضى عن الانفصال split بين العمل اليدوى والعقلى .

٢ - ولقد قررت أن فكرتهما عن التطابق المباشر بين علاقات العمل والعلاقات المدرسية تتسم بالميكانيكية الشديدة . فمن المؤكد أنه لابد أن تحدث عملية إعادة الإنتاج إلا أنه لا ينبغى أن تعالج بطريقة مبتسرة . فهناك إعادة إنتاج النظام كلية . ولكن ليس من الضرورى أن يتم كله فى الحال إذ يحدث على مستويات مختلفة وبأشكال مختلفة كاللغة والثقافة والسياسة : وهذا التوسط مفتقد لدى «بولز وجينيتس» ، أعنى ، تلك السلسلة المتعاقبة من الترابطات فى مستويات مختلفة والتى نحتاجها كى نقوم بالتفسير .

٣ - ولهذا السبب فإن كتابات جرامشى Gramsci أو التوسير Althusser وماوتس تونج Mao - Tse - Tung وسائر الماركسيين الآخرين تمثل أهمية فى هذا الشأن ويحمل هذا التجاهل من قبل التجريبيين أمثال بولز وجينيتس قدراً كبيراً نسبيًا من العدائية للنظرية .

٤ - وكما رأينا فهم يؤكدون على فكرة المنهج الخفى Hidden curriculum ، لكن دون

ثمة ذكر للمنهج الرسمى المفترض أن يتلقاه الدارسون . وهو ما يتضمن أن محتوى التعليم ليس مسألة ذات بال على الإطلاق . أو أنهم يضعونه بطريقة أخرى . حيث يتم التطبيع الاجتماعى عن طريق أشكال التعليم المدرسى وليس عن طريق محتواه .

٥ - وبسبب اعتناق «بولز وجينيتس» لفكرة أن التربية هى مجرد انعكاس لتناقضات النظام الاقتصادى ، فإنهما لم يفسحا مجالاً لعناصر البنية الفوقية إذ إنهما يبخسان من قيمة تجاوزات وانحرافات الأيديولوجية من وجهات عديدة . فالطرق المعقدة للنظام الكلى للاتجاهات والمعتقدات والأخلاق والقيم تعد مؤيدة ومساندة للنظام القائم وللمصالح الطبقية التى تهيمن عليه . فالقيم البرجوازية المسيطرة وأساليب السلوك تمتد عبر كل نطاقات المجتمع المدنى ، وليس فى المدرسة والأسرة ومكان العمل فحسب ، ولكن فى كل نواحى الحياة الاجتماعية والسياسية والثقافية وتصبح متضافرة فى نسيج واحد داخل المجال الكلى والبنيوى للرأسمالية.

٦ - لقد أكد «بولز وجينيتس» على إعادة الإنتاج الوظيفى إلا أنهما لم يفسحا المجال لمعارفنا عن التمفصل articulation بين مختلف أجزاء هذا المجال الكلى ؛ وهو ما يؤدى بنا إلى التساؤل الرئيسى : **كيف نصنع المجتمع العادل والمحقق للمساواة والحرية والقائم على أسس ديموقراطية تعلى من قيمة الإنسان ؟ إنهما - بنفسيهما - يتقبلان : « أنه ليس لدينا بالفعل إجابة مترابطة منطقيًا وراسخة وكلية لتلك القضية (المسألة) المركزية .**

وهما يريان أن النظام التعليمى الحر يمكن أنه ينبثق - فحسب - من الحركة الاشتراكية التى تمحو وتبطل الملكية الخاصة لمصادر الإنتاج الأساسية وتقوم بالتحكم فى عملية الإنتاج ذاتها . ويتم الدفاع عن ديموقراطية العمال التى يمتلك الأفراد بموجبها الحقوق والواجبات الملزمة وحق الاعتراض على حياة العمل . وذلك من خلال التحكم المشارك والمباشر . فالنضال من أجل تحرير التعليم والنضال ومن أجل إرساء ديموقراطية الحياة الاقتصادية لهو أمر متصل ومرتبط بالمجتمع بشكل لا فكاك منه .

٧ - أن التغيير المؤسساتى Institutional change يمكن أن يكون ذروة النشاط التعاونى co-operative activity للطبقات الاجتماعية ومن المقبول أن ثمة نقصًا أو اقتصاداً للوعى الموحد unified Consciousness وأن التشرذم لهو أمر تيسره التباينات السلالية والجنسية والاقتصادية والاجتماعية . ويمكن التغلب على هذه المشكلة -

فقط - عن طريق تقديم بدائل تتلاقى فيها - فى وقت واحد - الأهداف المتخلفة للجماعات المختلفة .

وعلى الرغم من اعتقاد بولز وجينيتس أن الهدف التحتى ينبغى أن يكون فى نهاية الأمر تفكك وتعرية النظام الرأسمالى . إلا أنهما يقران بأن المرحلة المبدئية للحركة الثورية تتضمن العمل فى - ومن خلال - المؤسسات الرأسمالية المتواجدة . « الخطو الطويل عبر المؤسسات » ولأن الشكل هو الاشتراكية ، فإنه يمكن أن يتم تحديد ذلك عن طريق النشاط العملى لا من خلال التنظير المجرد .

٨ - وبرغم تأييدى لالتزامهما بتحول الاقتصاد الرأسمالى ، إلا إننى - كما عرضت توا- أرى أن برنامجهما لا ينبع من أعمالهما ، بل ربما يكون ما قدماه من المنهجية والأنطولوجية لا يمكن أن تنبثق من هذا العمل . فافتقاده نظرية الوعى ، والذاتية التى تسم أيديولوجيتهما ، كذلك مفهوم التلاقى - السيطرة . كل ذلك يعطى انطباعًا لعدم الاتساق والتخبط لهذه الاستراتيجية .

٩ - تلك هى الخطوط العاملة الرئيسية للاستراتيجية الاشتراكية للتعليم ، والتى يقدمها « بولز وجينيتس » . وقد تم اقتراح ضرورة قيام التربويين الثوريين بشق ومواصلة الطريق من أجل إرساء دعائم الديموقراطية فى المدارس والجامعات ، وذلك عن طريق العمل نحو نظام السلطة المشاركة Participatory Power . والتى بموجبها تتم المبادرة الذاتية فى عمليات العمل وكذلك التحكم فيها من قبل العمال أنفسهم والذين عليهم كذلك أن يحاولوا تقويض أسس التطابق بين العلاقات الاجتماعية للإنتاج والعلاقات الاجتماعية للتعليم فى الحياة الاقتصادية الرأسمالية ، بمعنى أن يضعفوا بالتدريج من قدرة النظام على استمرار اللامساواة.

١٠ - كما أن على الراديكاليين أن يخلقوا وعيًا طبقيًا موحداً unified class consciousness وذلك بأن يُجدوا فى توحيد المجموعات المتشرذمة . وأن يكونوا وحدة بين الطلاب والمدرسين والعمال . إن علينا أن نقاتل من أجل الممارسات التربوية المتسمة بالمساواة . فتطور الرؤية للبديل الاشتراكى يتطلب تحولاً ثوريًا يساعد على النضال اليومى للعمال . أن مذهب الاشتراكية Socialism ليس واقعة أو حدثًا ولكنه عملية (صيرورة) a process وهدف تلك الحركة ليس مجرد إعادة توجيه القوة السياسية بل الانتقال والتحول للحياة الاجتماعية الأكثر عدلاً وحرية وديموقراطية .



الفصل الرابع

الإصـــلاح التعليـــمى والتغـــير الاجتماعى فى المجتمعات الرأسمالية

(رؤية نقدية)

مقدمة :

يحتل التعليم فلسفة ونظامًا أهمية قصوى فى بلدان العالم المتقدم والنامى على السواء ، وتسعى الحكومات إلي طرح استراتيجيات لإصلاح التعليم في إطار عملية التغير الاجتماعى التى تتم فى المجتمع وفق درجة تطوره وأفق تطلعاته وطموحاته الوطنية والسياسية . ولقد ترتب على ذلك أن زادت ميزانيات التعليم بصورة ملحوظة خلال عقد الثمانيات والتسعينات. وأصبح التعليم بمشكلاته وهمومه يعد هاجسًا وطنيًا لدى الحكومات ولدى القوى الوطنية الساعية نحو تغيير وتطوير المجتمع .

وهذا الهاجس ليس فقط فى بلدان الجنوب ، ولكنه أيضًا فى بلدان الشمال ، البلدان الصناعية المتقدمة ، من هنا مقولة « دين رسك Dean Rusk » : **يلعب التعليم فى بلدنا هذه** الأيام أدوارًا عديدة . فوجود المؤسسات الديموقراطية مرهون بوجود وتطور التعليم ، لأنه لا وجود للديموقراطية إلا بوجود الأفراد الذين يتمتعون بتعليم عال ، ووعى سياسى ، والراغبين فى المزيد من المعرفة وتبادل الأفكار ، كما أن التعليم يحقق الديموقراطية الاقتصادية التى من شأنها أن تزيد من الحراك الاجتماعى . فالتعليم يضمن عدم ثبات الأوضاع الاجتماعية ، وأن الصفوة مهما بلغت لا يجب أن تخلد نفسها . وحتى فى الدول النامية ، فإن التعليم يحفز التنمية مؤكداً أن الغد ليس كالأمس وأن التغير يجب أن يتحقق وأن دلائل المستقبل تبعث على الأمل والتفاؤل[1].

من هنا أصبح التعليم محوراً أساسيًا فى عملية إصلاح وتطوير المجتمع وتحقيق معدل من التنمية يعين الأفراد على التمتع بدخل مرتفع وتحسن في مجال الخدمات المختلفة فى المجتمع.

ولم تعد هناك دولة فى عالمنا المعاصر ، لا تولى التعليم الأهمية التى يستحقها بجدارة باعتباره عاملاً ناظمًا لحركة الواقع الاجتماعى ومعينًا على تحقيق استراتيجيات التغير الاجتماعى والرفاه الاقتصادى .

أولاً : أزمة النظم التعليمية المعاصرة :

يرجع العديد من رجالات التربية والمشتغلين بالعلم التربوى، تنظيراً وممارسة، الأزمة التعليمية التى يمر بها العالم المعاصر الآن إلى العديد من الأسباب منها على سبيل المثال:

١ - إن الطموحات الاجتماعية والاقتصادية المحيطة تؤدى إلى زيادة معدل الرغبة فى التعليم التى تتضمن الرغبة والحاجة الأكيدة للتغيير الجذرى.

٢ - إن أفضل السبل لحدوث تغيير اجتماعى فى الدول النامية هو أن تسلك تلك الدول نفس المسار التاريخى الذى سلكته الدول المتقدمة ، مغيرة كل من الأنظمة الاقتصادية والسياسية والثقافية كى تتماشى وتتفق مع مستوى الدول الصناعية المتقدمة فى الغرب .

وطبقًا لوجهة النظر هذه فإن التغييرات السريعة التى حدثت فى جميع أنحاء العالم قد تمت منذ عام ١٩٤٥م . هذه التغييرات الثورية قد تمت فى مجالات العلم والتكنولوجيا ، الشئون الاقتصادية والسياسية ، الأنظمة (الأبنية) الاجتماعية والديموجرافية (السكانية) كذلك الحال بالنسبة للنظام التعليمى (وهو ما حدث أيضًا بالنسبة للنظام التعليمى) . بالرغم من أن سرعة تغيره لم تساير سرعة التغييرات مع وجود تباينات بين الأنظمة التعليمية والبيئة المحيطة. وقد ألقى العديد من المفكرين التربويين وعلى رأسهم « فيليب كومبس » الضوء على أربعة أسباب أدت إلى حدوث تلك التباينات :

أولاً : زيادة الطموحات نحو التعليم لدى الأفراد والذى يحاصر كلاً من المدارس والجامعات.

ثانيًا : الندرة الشديدة فى الموارد : التى تحد من قدرة النظم التعليمية على سد المطالب المتزايدة على التعليم .

ثالثًا : الخمول الملازم للنظم التعليمية والذى يؤدى إلى الاستجابة ببطء للموائمة بين الشئون الداخلية والمطالب الخارجية . حتى وإن لم تكن المصادر هى العائق الأساسى لتحقيق الموائمة .

رابعًا : الخمول (الكسل) الملازم للمجتمعات ذاتها : والمتمثل فى العبء الناتج عن المواقف التقليدية ، العادات الدينية ، المكانة الاجتماعية والنماذج المحفزة ، والهياكل المؤسساتية وجميعها معوقات تعيق الاستفادة المثلى من التعليم والقوة البشرية المتعلمة لتدعيم التنمية القومية .

فإن لم يتم التنسيق بين المجتمع ونظام التعليم القائم فإن التباين المتزايد بين التعليم والمجتمع يؤدى إلى حدوث شرخ (تصدع) لا محالة فى إطار النظم التعليمية وفى بعض الحالات فى إطار المجتمعات التابعة لتلك الأنظمة . و « كومبس » يعتقد بأن الأزمة التعليمية هى أزمة عالمية فهى أكثر خطورة وأقل حيوية من أزمة الطعام وأزمة الجيش ولكن احتمالاتها الخطيرة لا تقل أهمية عنهما ، والأزمة ذات طبيعة مزدوجة : فمن ناحية التوسع الهائل فى التعليم بعد الحرب العالمية الثانية قد هدد الاستقرار العالمى لأنه فى كل من الدول المتقدمة والدول النامية لم يحدث تغيير فى الأنظمة التعليمية كما أنه لم يحدث تغيير فى سياسة التعيين الاقتصادية لاستيعاب جميع الخريجين كقوى للعمل . ومن جانب آخر فإن معظم البلدان لم تهتم بإشباع حاجاتها المستقبلية لتوفير قوى عمل ماهرة ، لذلك استمرت النظم التعليمية مستقرة .

وطبقًا لرأى « كومبس » فإن مخرجات العملية التعليمية يجب أن تؤخذ فى الاعتبار أولاً حتى يستطيع كل فرد فى النهاية تحقيق النجاح . والأزمة الوشيكة يمكن تفاديها من خلال زيادة معدلات النمو وتكريس الجهود من أجل تحقيق هذا الهدف . وكومبس لا يناقش قضية اللامساواة فى التعليم « عدم تكافؤ الفرص التعليمية » وبالتالى مشكلة اللامساواة فى الأجور . بل على العكس من ذلك فهو يحاول استبعاد فكرة عدم المساواة الاجتماعية كهدف لذوى السلطة فوجهة النظر هذه تتماشى وفكرة « التقدم التطورى » فعلى الصعيدين العالمى والمحلى وفى الدول النامية يجب أن يكون المدخل للموارد من خلال التنمية الاقتصادية ، الاقتناع السياسى والتعاون بدلاً من إحداث تغيير هيكلى جذرى .

النظرية الوظيفية :

ومن وجهة نظر النظرية الوظيفية يرى « كومبس » أن مشكلة النظام التعليمى تكمن فى مشكلة عدم الكفاءة فى الإدارة والأساليب الفنية التعليمية . كما أنه يرجع عدم كفاءة المدارس إلى الانفصال بين المناهج الدراسية وحاجات البلاد . فنحن نرى أن المناهج تخرج أو تنتج أقطابًا أو روادًا فى الدراسات الإنسانية بينما البلاد فى حاجة ماسة إلى العلماء

والمهندسين . ومن خلال هذا الإطار فهو يرى بأن يمد المجتمع المدارس بالموارد أكثر من ذى قبل نظراً للزيادة السكانية ، زيادة نفقات التلميذ الواحد وزيادة معدل إقبال الأسر المتوسطة على تعليم أبنائهم .

و « كومبس » على يقين من أنه من خلال الجمع بين التكنولوجيا والتعليم غير الرسمى والمساعدات الأجنبية بجانب الإرادة الوطنية من الممكن أن نضمن لكل فرد فى المجتمع مستوى تعليميًا عالى الكفاءة وأن نضمن له وظيفة محترمة . وفى نفس الوقت فإن الإصلاح الداخلى لنظام التعليم ضرورى لتحقيق ذلك الهدف ، ويجب تغيير المناهج ، كما يجب توظيف التعليم للوظائف المتاحة الآن أو التى ستتاح مستقبلاً . ويمكن أن نزيد من كفاءة المدرسة بتزويدها بأساليب فنية أفضل ، والمزيد من التقويم. وأيضًا أعطاء كل من التلاميذ والمعلمين فى العديد من المؤسسات داخل المجتمع ، فالبيروقراطية يجب أن تقل حدتها ويجب أن يتحول الرجل التقليدى إلى رجل عصرى عن طريق الاقتصاد . وعلى الصعيد العالمى يجب نقل المعارف والموارد المتاحة من الدول المتقدمة إلى الدول النامية .

فالمساواة من وجهة نظر الوظيفية هى قضية سياسية ، فقد توفر الحكومة دخلاً أكبر وفرص تعليم متساوية ، لكن ذلك سيكون فى مقابل الحفاظ علي السلطة وعلى حساب تحقيق مستوى إنتاج أسرع ، لذلك فقضية العدالة لا تتحقق إلا بغرض الاستقرار السياسى . وإشارة إلى جعل النظام أو الأنظمة المدرسية أكثر ديموقراطية فإن « كومبس » يذكر أن : النظام المدرسى المختار (المنتقى) فى مثل تلك البلدان (النامية) ليس من السهل تقبلها من الوجهة السياسية وهذا يمكن تبريره عمليًا **فأولاً : أن الحالة الاقتصادية للبلاد لا تسمح بتحمل المزيد من النظم المفتوحة . ثانيًا : عند محاولة تبنى أحدها فإن ذلك سيبطئ عملية النمو الاقتصادى وسيرجئ الموعد الحقيقى لتبنى إحدهما .**

وكومبس لا يعترض على المساواة كهدف ثانوى فى المجتمع ولكنه لا يتعامل معه كأساس لتحقيق المزيد من الكفاءة فى المؤسسات الاجتماعية أو تحقيق التنمية الاقتصادية على المدى البعيد .

إن المشكلة الكبرى التى تواجه الأنظمة التعليمية هو ارتفاع التكاليف المدرسية ، ولكن تحليلات أسباب ارتفاع تكاليف التعليم اقتصرت على مجرد آراء عن البناء وطريقة النظام السارى فى التعليم الرسمى ، وقد أشار إلى البناء الاقتصادى والاجتماعى الذى يجيز المعلمين ويكافئهم والذى يؤدى إلى إيجاد علاقة بين المعلمين وتلاميذهم ، لذلك فالحل الوحيد

لمشكلة ارتفاع تكاليف التعليم – نظراً للمطالب الاجتماعية للتعليم الرسمى – هو تقديم الطرق الرأسمالية المكثفة مثل التكنولوجيا بدلاً من المعلمين (بالرغم من وجود بطالة حتى بين العمال المهرة فى العديد من البلدان) واقتراض مبالغ مالية من الخارج ، فتح الباب للتعليم غير الرسمى بجانب التعليم الرسمى. وهذا الحل الأخير يتيح الفرصة للأطفال والبالغين ممن لم تتح لهم فرصة الالتحاق بالتعليم الرسمى . بالإضافة إلى أن « كومبس » اقترح تحسين الإدارة فى كل من التعليم الرسمى واللارسمى وبالتالى تحسين أوجه الإنفاق على التعليم .

وقد ركز كومبس فى تحليله على الكفاءة المدرسية دون ربطها بالأهداف وكباقى المخططين فإن كومبس لم يلق بالاً إلى أهمية تحديد المهتمين بالتعليم (الخبراء) كمعيار كفاءة النظام ، عندما تجنب عرض قضية العائد من هذا النظام فكيف إذن يمكن التحقق من عدم كفاءة النظام إذا لم تكن مخرجاته محددة أو معروفة مسبقًا ؟.

إن الاعتقاد السائد هو أن المدارس قد أنشئت لتنمية المهارات الكلامية أو المعرفية كهدف أساسى . ولكن وظيفة المدرسة فى الواقع لا تقتصر على هذه المهمة فحسب ، فالمدرسة تنقل الثقافة ، القيم ، وتوجه تلاميذها للأدوار الاجتماعية فى المستقبل . وأولئك الذين لديهم القدرات هم الذين يحتاج إليهم الاقتصاد والمجتمع – فهم الذين تتوافر لهم القدرة الكلامية ، والوعى بقيمة الوقت والتجاوب التابع من الذات لمصلحة من حولهم أكثر من اهتمامهم بمصالحهم الشخصية . فهؤلاء يكون أداؤهم فى المدرسة أفضل . فالمدارس تختار الأفراد على أساس القدرات المتطلبة من البيئات الاقتصادية الرأسمالية تمامًا كما يعتمد النظام الإقطاعى علي الأسرة كأساس للمركز الاجتماعى . وإخفاق كومبس فى تحليل دور المدرسة كموزع للأدوار الاجتماعية يعد أخطر قصور فى تحليله فهو يقرر بأن الهدف من المدرسة هو إنتاج الخريجين وعدم كفاءة المدرسة ترجع إلى تسرب أعداد كبيرة من التلاميذ قبل التخرج. وعلي أى حال فإن الهدف من المدرسة ليس إنتاج متسربين بل إنتاج خريجين . وبهذا المقياس (المعيار) فإن العائد منهم سيكون ضعيفًا .

ولكن إذا كان الهدف من المدارس هو إنتاج خريجين فما هو السبب فى أن الغالبية العظمى من المتسربين أو غير المتسربين أو غير المكملين ؟ قد يكون السبب هو أحد أمرين : فإما لعدم وجود مدارس كافية (فمثلاً معظم المدارس الابتدائية فى أمريكا اللاتينية لا تتعدى مرحلة الصف الثالث) أو أنه قد يكون بسبب الامتحانات الانتقائية . فإذا ألقينا نظرة على بناء

النظام التعليمى وطريقة توزيع الموارد على المدارس ، فإنه سيتبين لنا أن المدارس لا تستوعب سوى أعداد قليلة من التلاميذ الذين سينتهون من المراحل الدراسية وتبعًا لذلك سيتم توزيع الموارد ومساحة الفصول والمعلمين ، لذلك فما علينا إلا أن نستنتج أن المدارس ما هى إلا منتجة للمتسربين أو غير المكملين للمراحل الدراسية وبالمثل فإذا كانت الأقلية الحاكمة هى من استفادت بهذا القدر اليسير من الفائدة للنظام التعليمى . ألا يعنى ذلك أن مثل هذا النظام هو نظام منطقي داخل هذا المجتمع ؟ فلماذا إذن نتوقع حدوث تغيير فى التوزيع المدرسى رغم عدم حدوث أى تغيير فى البناء الاجتماعى ، الاقتصادى أو السياسى ؟ وفى الحقيقة أن تزايد نسبة التعليم وسرعة تطور التكنولوجيا وغيرها من التغيرات التطورية التى ذكرها «كومبس» آنفًا لم تغير من طبيعة توزيع الدخل أو البنية الاجتماعية منذ عام ١٩٤٥م حتى فى المجتمعات المتقدمة . كما أنه لا يمكننا الحديث عن التغيرات الهامة فى كفاءة المؤسسات من أجل نسبة التوظيف والنمو ، توزيع الدخول ، الثروة والتعليم إلا عندما يحدث تغيير جذرى فى بنيات المجتمع بأكمله .

وهذا ما يقودنا إلى الخاصية الثالثة لتحليلات « كومبس » فهو يفترض أن البطالة بين المتعلمين منشؤها وجود فجوة بين مخرجات النظام التعليمى وحاجات الاقتصاد الحديث . فكما هو الحال بالنسبة لقضية التعليم فقد ناقش «كومبس» قضية البطالة وبطالة المتعلمين وأرجعها إلى مشكلة الإدارة . فيجب أن يحدث تنسيق بين الاقتصاد والمدرسة لتوفير وظائف أكثر لتوفير التدريب المناسب داخل المدارس لشغل تلك الوظائف . وهذا يفترض أن يوضع الاقتصاد محل نقاش بحيث يتم تنظيمه ليوفر الوظائف الكافية دون الحاجة لإعادة بناء جذرى[٢].

إنه لمن المقنع بأن نقرر أن أى اقتصاد للتجارة والاستثمار مرتبط بالدول الصناعية ، سيكون له بناء وظيفى وتكنولوجى مرتبط بالنظام العالمى . وتبعًا لذلك سيكون لذلك تأثير على سوق العمل والنظام التعليمى . وفى هذا النظام فإن الزيادة فى العمالة وأيضًا الأرباح (المكاسب) سيتطلب تعديل شديد فى العلاقة مع الدول الصناعية . ويرجع «كومبس» عدم كفاءة سوق العمل والبنيات التعليمية إلى أنها غير حديثة . ونحن نضيف بأنها قد أتت نتيجة للأشكال الرأسمالية المستوردة التى حُرفت (شوهت) كى تلائم اقتصاد البلدان غير الصناعية ، وإلى حد بعيد فإن هذه الأشكال لم تخدم سوى الصفوة الحاكمة والمنتجين فى الدول الصناعية .

إن العـديد من الدول غـيـر الصناعـيـة الآن تحـاول أن تنتج نفس المنتـجـات (السلع الاستهلاكية) التى تصنعها الدول الصناعية مستخدمة نفس التكنولوجيا ونظام الإنتاج . وهذا النوع من نظام الإنتاج يزداد على افتراض أن الدول ذات الدخل المحدود اليوم من الممكن أن تعيد نفس تاريخ التنمية للدول الصناعية الكبرى ولكن فى فترة وجيزة ، ولكن إذا اتبع المجتمع النامى السلع الاستهلاكية ذات الطابع الاستهلاكى المرتفع المستوى فإن عدد قليل فقط سيمكنه إنتاج واستهلاك تلك المنتجات . والنفقات التعليمية سوف تركز فى المناطق الحضرية لتدريب أعداد قليلة ليكونوا مؤهلين للعمل بالقطاعات الرفيعة المستوى لإنتاج سلع استهلاكية على قدر عالٍ من الجودة وخاصة السلع المعمرة . فالتكنولوجيا المستوردة ونظام الإنتاج جعل من الأربح والمفضل اجتماعيًا إنتاج السلع المرتفعة الأثمان التى يستخدمها ذوو الدخول المرتفعة ويرجع كومبس بأن المصدر الأساسى لمشكلة البطالة ليست العناصر التقليدية فى المجتمعات غير الصناعية بل القطاعات الحديثة المرتبطة بالاقتصاد الحضرى هى السبب الرئيسى .

ومشكلة البطالة بين المتعلمين هى امتداد لهذا الموقف البنائى . فإذا وجدت نسبة بطالة ثابتة فى المجتمع وازداد معدل مستوى التعليم بين القوى العاملة ؛ فإن معدل مستوى التعليم بين العمالة الزائدة سيرتفع هو الآخر . وهذا حقيقى فمعدل مستوى التعليم بين الشباب أكبر من الذين يعملون بين الشباب أكثر ميلاً للبطالة . وتعتبر البطالة بين المتعلمين أمر خطير لسببين : **أولاً إنها مضيعة للمواد . وثانيًا : لأنها تشكل تهديداً للاستقرار السياسى** وبالتالى تؤدى إلى نقص معدل النمو الاقتصادى فكومبس يرى أن المدرسة تلعب دوراً فى الرغبة الكافية للإطاحة بالنظم الاجتماعية والأنظمة السياسية فإن مطالب البطالة المتعلمة تشكل أحد الخطرين على النظام والخطر الآخر هو عدم إشباع المطالب المتزايدة على التعليم . ومصداقية تلك النظرية ترجع إلى أن تلك المجموعات التى تشكل خطراً على الاستقرار فى المجتمعات الرأسمالية تعتمد على التعليم كأداة تحررية أو كمحرك لفعل الأفراد .

ولكن كومبس لم يقيم الدليل على أن هاتين المجموعتين هما العامل المحفز لعملية التغير : **فـــأولاً** : لم يدعم كومبس رأيه الداعى فيه إلى أن البطالة المتعلمة تمثل الخطر الأكبر على الاستقرار السياسى من البطالة غير المتعلمة . **ثانيًـا** :كما أنه ليس من الواضح بأن أولئك الذين حظوا بالتعليم فى المرحلة الابتدائية ، الثانوية أو الجامعية بأن لديهم نزعات نحو

التغيير الجذرى بدرجة أكثر مما لو لم يكونوا قد أتيحت لهم فرصة الالتحاق بالمدرسة . وهذه القلة المحظوظة ممن يكملون التعليم سيشغلون وظائف تتفق وطموحاتهم بعد تخرجهم . فهم فى معظم البلدان على الأقل الأجيال الجديدة ينحدرون من أصول اقتصادية واجتماعية عريقة أو أنها تكون من أكثر الطبقات اتصالاً بالحضارة الغربية .

ومشكلة البطالة تتضح بشكل أوسع بين أولئك الذين ينحدرون من الطبقات الفقيرة - ذات المستوى المنخفض - فإذا ما توافرت (أتيحت) لهم فرصة التعليم والتخرج فإن هؤلاء التلاميذ الذين لا علاقة لأسرهم بالشئون السياسية فإن المدرسة تعيد موقفهم الاجتماعى وتنحيهم جانبًا عن المسار السياسى. لذلك فبعد تخرجهم يتم استبعادهم عن شغل الوظائف فيتحولون إلى عمالة زائدة . لذلك فعامل المدرسة ذو أثر تافه مقارنة بعامل الأسرة (الموقف الاجتماعى للأسرة) وربما كان لهذا العامل اتجاه مختلف عما تنبأ به « كومبس » أى أن (التعليم) سيكون عامل إستياء وتكون وظيفته اجتماعية داخل هذا النظام .

ومن خلال الاشتراكية السياسية فإن العديد من الهيئات بما فيهم المدارس تساهم فى تدعيم النظام السياسى والثقافة فحتى «إيڤان اليتش» يناقش قضية أن المدرسة تساهم فى تقبل التلاميذ للفشل إذا كان ذلك دورهم فى المجتمع. والطموحات نحو المزيد من التعليم تشدد حدتها فى الدول الرأسمالية حيث التعليم هناك مسئولية الأفراد أنفسهم ، فالفشل هو خطأ الفرد ذاته . فالبتأكيد لا يوجد ما تعلمه المدرسة ، وخاصة المدارس التى تعكس المجتمع المؤسساتى الجامد فهى تخلق فى الأفراد النزعة (الميل نحور التغيير الجذرى للمؤسسات) فكومبس يقرر أن وجود المدارس المحافظة الموظفة لنقل القيم المحافظة تتعارض مع القوى الأخرى التى تخلق روح التغيير الجذرى لدى الأفراد . ولكنه لم يناقش سوى واحدة من تلك القوى ألا وهى البطالة فإذا لم تتوفر الوظائف الكافية للأفراد فمن المؤكد أنهم سيتمردون ، وما لم يتعرض له « كومبس» هو أن البطالة بين المتعلمين تجعلهم عرضة لاتخاذ أى موقف متطرف أكثر من أولئك الذين لم يتلقوا حظًا من التعليم .

وفقًا لرأى كومبس فالمجموعة الثانية هم أولئك الذين لم تُتح لهم فرصة التعليم المنشود . هم أيضًا يعدون خطراً على الاستقرار السياسى والاجتماعى . فهم غالبًا ما يكونون متعلمين ولكن عاطلين . وهذا بالتحديد هو السبب وراء سعيهم للحصول على مزيد من التعليم فهم

يعتقدون أنه بالحصول على مزيد من التعليم فإنهم سيحصلون على فرص عمل وتحول الاستياء إلى المطالبة بمزيد من التعليم يتعارض مع الكثير من مخاوف كومبس فطالما آمن الأفراد بأن المخرج الوحيد هو الحصول على المزيد من التعليم فإن البناء الاقتصادى والاجتماعى أبداً لن يتغير . ولكن « كومبس » يفترض أن التعليم هو قضية سياسية هامة لدى أولئك الذين لم يتلقوا حظًا كافيًا من التعليم وهم على استعداد أن يطيحوا بالنظام القائم للحصول عليه[٣].

ثانيًا : دور التعليم فى استراتيجية التغير الاجتماعى

١ - التعليم من أجل التطور :

إن الخوض فى وصف سمات التطور الرأسمالى يؤدى بنا إلى فهم طبيعته والتعرف على آلياته ، ولكى نفهم هذا التطور فمن الضرورى فهم طبيعة النظم التعليمية والتغيرات فى الولايات المتحدة الأمريكية وغيرها من الدول الرأسمالية المتقدمة .

ولعلنا نتساءل ما نوع النظام التعليمى الذى نتوقع من الدولة الرأسمالية أن تمدنا به فى هذا الموقف التطورى ؟ فهل نتوقع لكل الأفراد أن يستقبلوا تعليمًا يساعدهم على المشاركة فى عملية النمو الاقتصادى وفى اتخاذ القرار من أجل الإنتاج ؟ أم هل نتوقع أن الأطفال سيتعلمون من خلال مؤسسات تعليمية رسمية لكى تتماشى مع احتياجات الرأسماليين والتى تتضمن بعض العمال ذوى الأجر المرتفع بالإضافة إلى العدد الهائل من العاطلين والذين يعتقدون فى الأيديولوجيا السائدة التى تبرز ظلم النظام الرأسمالى للإنتاج ؟.

ونحن نتساءل كيف يصنف النظام التعليمى فى مجتمع ما حيث ثمار الإنتاج وسُلّمه الوظيفى موزع بطريقة ظالمة ؟

إن النظام التعليمى الذى أسس فى الولايات المتحدة الأمريكية فى القرن التاسع عشر كان يهدف إلى جعل الأفراد نافعين فى التدرج الطبقى للرأسمالية الجديدة وليس من أجل تنمية العلاقات الاجتماعية والتى تحملهم تحت هذا الإطار الاجتماعى للجميع ، وعليه فإن المدرسة لم تعد لمساعدة هؤلاء الأفراد لرغبات هذا التسلسل الطبقى بغض النظر عما إذا كان ذلك يعود عليهم بالنفع أم لا ، ونحن نُعرف ذلك بالهيئة الاستعمارية للمدرسة وإن التحول من القديم إلى التدرج الطبقى الرأسمالى يحدث على الأقل فى قطاعات محددة ولكن أدوات التغيير لا تدرس فى تلك المدارس .

وعليه فإن التعليم بهذه الصورة يعد مؤسسة لإعادة الإنتاج والتى تعمل من خلال دورها فى هذا النظام محاولة أن تشكل الأطفال لكى يؤدوا أدواراً حتمية اختيرت لهم وظائف تعتمد على طبقاتهم الاجتماعية، وبهذا لا الأطفال ولا الكبار « بما فيهم المدرسة » قادرين على فهم علاقتهم بتلك المؤسسات بما فيها المؤسسات التعليمية وكيف يستطيعون تغيير تلك المؤسسات لكى تتلاءم مع احتياجاتهم ورغباتهم .

إن البناء التعليمى من حيث الشكل والمحتوى أعد من خلال الدولة البيروقراطية ويمثل إهتمامات طبقة معينة ، وهذه الاهتمامات تنفذ من خلال المدارس . إن الدراسة التمهيدية للمدرسة تشكل نموذجًا للتغير ولكن بمجرد تنفيذ هذه الدراسة نجد الأفراد يهيئون لمستوى معين من الوعى الاجتماعى لا أكثر من ذلك .

إن الوضع فى الاقتصاد الرأسمالى يجعل من الصعب علينا فهم دور المدرسة فى عملية تطور التعليم وعلى ذلك فالدولة تمثل المرشد التعليمى لعملية التقدم عبر طرق محددة ، ولهذا السبب فإنها تقدم أيديولوجيا للتقدم من خلال النظام المدرسى وبالإضافة إلى المؤسسات الأخرى التى تعكس تحكم بعض الجماعات فى المجتمع التى نجحت فى التحكم فى جهاز الدولة أكبر فترة ممكنة (٤).

وعلى سبيل المثال : نجد فى الولايات المتحدة الأمريكية ، الحكومات التى تؤيد التقدم الرأسمالى الذى تحدثنا عنه من قبل تدفع بفكر محكوم بالاحتياجات المحلية للبيروقراطيين . ومن ثم فالنظام المدرسى يعكس اقتراب الحالة من التطور ليس فقط فى إعداد الأطفال كى يتلاءموا مع مختلف الطبقات الممثلة فى التدرج الطبقى والتى تم تشكيلها لإنتاج الخامات تحت هذه الظروف لعملية التقدم بل أيضًا محاولة تنشئة الأطفال وفقًا لأشكال ثقافية محكومة بأدوار مرحلية فى الدول . إن احتياطى الدولة من التعليم الرسمى لهذا السبب منظم فى نطاق واسع ليؤيد احتياجات الطبقات التى تتحكم فى أجهزة الدولة . وفى حالة الدول الرأسمالية حيث نجد البيروقراطيين الوطنين يمثلوا مراكز القوة ، فى الحكم وعلى ذلك نلاحظ أن الدولة استغلت كمؤيد لاحتياجات العمال الكادحين والوضع الأيديولوجى للبرجوازية ودورها الأمثل لطريق التقدم .

ومن الطبيعى تحت هذه الظروف أن التعليم الفردى والتعليم للأقلية العنصرية لديه أولوية أقل من الرأسمالية والمديرين الفنيين الذين يتحكمون فى الاقتصاديات الصناعية . ومع ذلك

فإن الرأسماليين أنفسهم بالإضافة إلى المديرين الفنيين يهتمون بإنتاج حشد كبير من العمال المهرة ونصف المهرة فى المناطق المدنية والذين يضغطون على مصدر أجور العمال المهرة جاعلين التوسع الصناعى والتكدس الرأسمالى أكثر سرعة . وبالإضافة إلى ذلك فهم يهتمون أيضًا بتهيئة الأطفال من ساكنى الحدود لتقبل قدرهم المحتوم والذى وضع لهم فى الدرك الأسفل من الطبقة المدنية (٥).

وربما لهذا السبب يمتد الوضع الحالى ليشمل كلاً من المدارس الابتدائية والثانوية لإبراز حشد كبير من احتياطى الأيدى العاملة المثقفة ولمساعدة التباين فى عملية التقدم بطريقة منطقية . فهناك تباين هائل بين النسق التعليمية فى الولايات المتحدة ، لذوى الطبقات الوسطى والنسق التعليمية للأقلية حتى بداية المرحلة الابتدائية . مدارس الأقلية سقيمة التجهيز ومناهجها تسير على نمط الطبقة الوسطى البيضاء والتى طورت من خلال جهاز الدولة ومؤلفى نصوص الكتب المدرسية ينبثق من الأيديولوجيا الرأسمالية ونهج الطبقة الوسطى البيضاء . إن الكم والكيف للتعليم الإلزامى أيضًا يختلف اختلافًا كبيراً بين الطبقات الاجتماعية المختلفة .

عادة ما يوجه أطفال الطبقات العاملة الذين يصلون إلى مرحلة التعليم الثانوى إلى التدريب المهنى فضلاً عن الإعداد اللازم لتأهيلهم للتعليم الأكاديمى الجامعى . وأخيراً عندما يتسع المجال الجامعى ليتحد مع استجابات واحتياجات الدولة البيروقراطية فإن هناك اختلافًا فى الأجر بين أطفال الطبقة العليا وما يتبعها من أطفال الطبقة الدنيا وعلى ذلك فإن الكليات العليا كالطب والهندسة والتى تتطلب تفرغًا كاملاً للدراسة حيث يبدو من الصعب العمل مع وجود فرصة الالتحاق بالجامعة تشغل فقط بشباب الطبقة العليا .

ومن ثم فإن النظام التعليمى الكامل من حيث طبقاته المختلفة والتى يوجه إليها الغالبية العظمى من مصادر الدولة المخصصة لتعليم الأطفال والتى تؤيد هذا النوع والتى تعد الأطفال للعمل فى قطاعات الاحتكار ومستويات التدريب الإدارى والتنمية التى يتطلبها هذا القطاع. وعلى الصعيد الآخر فإن الأطفال غير المرجحين للعمل بهذا القطاع يتلقون قدراً ضئيلاً جداً من مصادر الدولة التى تقدمها للتعليم .

بالإضافة إلى ذلك فإن المنهج لمستويات التعليم المختلفة منظم لإعداد الأفراد من أجل الاشتراك فى العمل المتكامل فإذا لم تتوافر الفرصة أمام هؤلاء الأطفال ليحصلوا على عمل

إدارى أو فنى فإن كثيراً من التعليم الذى تلقوه لن يؤهلهم للمهام التى يقومون بها سواء أكانت أعمال جيدة أم وضيعة . وعلى ذلك فإن التعليم يلعب بالفعل دوراً هامًا فى تهيئة الأطفال لكى يؤمنوا أن قصورهم ليس نتيجة لإخفاق النظام التعليمى وإنما نتيجة لعجزهم عن النجاح فى الدراسة وكونهم غير قادرين على الحصول على نوعية الوظائف التى تدر عليهم ربحًا مرتفعًا وهذه هى وظيفة مبدأ التشريع للتعليم العام. وعلى الرغم من اتساع النظام التعليمى وزيادة متوسط النسبة فى المستوى التعليمى فإن عدد الوظائف الإدارية والحرفية المتاحة تزداد بنفس المقدار ولهذا نجد أن النجاح فى الدراسة مازال قاصراً عن أن يقدم وظائف لهذا الحشد الغفير من الأفراد حتى فى القطاعات التى تقدم أجراً مرتفعًا ، والسؤال الذى يعرض نفسه بإلحاح وهو : هل من الممكن استقبال أو استنباط خطة استراتيجية داخل النظام التعليمى الحالى للولايات المتحدة والذى سوف تساهم فى تغييرات متعلقة بالبنية الاقتصادية والاجتماعية للولايات المتحدة الأمريكية ؟! والإجابة على هذا السؤال تتوقف على :

١ - ما إذا كانت التغيرات فى النظام التعليمى لها تأثير فعال على الطريقة التى من خلالها ترتبط أذهان الأفراد بعضهم ببعض فى الاقتصاد والاجتماع ومدى تأثير ذلك على القوة والمساهمة السياسية .

٢ - ما إذا كان من الممكن تقديم تنظيمات ووظائف للتعليم الرسمى لإمدادهم بإصلاحات فعالة . ولكننا إلى حد ما نشك فى توافر الظروف الملاءمة لتطبيق أحد هذه الافتراضات المنطقية ولكن هناك على الأقل دليلاً على أن التغيرات فى التعليم الرأسمالى يمكن أن تبدأ على نطاق واسع فى مواجهة الظروف السياسية والاقتصادية.

وبالمثل هناك سؤال يفرض نفسه ألا وهو ، ما إذا كانت هذه التغيرات فى التعليم الرسمى تحدث تغيرات فى البيئة التعليمية والتى ستتغلب على قوة الظروف السياسية الاجتماعية التى يصطدم بها الطلاب بعد انتهاء الحياة الدراسية والتحاقهم بمجال العمل .

وكما أشرنا سابقًا فعلى الرغم من كون النظام المدرسى عاملاً أساسيًا فى الولايات المتحدة الأمريكية فإنه عنصر أساسى للمجتمع ككل وبخاصة فى إعداد الأطفال للجهد الجسدى . وتحت هذه الظروف فإنه من المفيد على الأقل مناقشة بدائل استراتيجية لهؤلاء الأطفال الذين يعيشون فى نظام التعليم الذين يرون أنفسهم قادرين على تغيير مكانهم فى العمل بطريقة لا يوجد للإصلاح فيها مكان .

ولكى تطور هذه الخطط الاستراتيجية فمن الضرورى أن نحلل مكانة التعليم فى المجتمعات الرأسمالية ،وعليه نحدد نوع المجتمع الذى يقودنا إلى تغيير المدارس، ونحن نؤمن بأن المدارس فى الولايات المتحدة مقسمة إلى طبقات اجتماعية وأن التعليم الذى يتلقاه الأفراد لا يزيد من قدرتهم التعليمية ولا يساعدهم على فهم الظروف الاجتماعية والاقتصادية المحيطة بهم .

كما أن عدم الكفاءات فى النظام التعليمى ليست صدى للجدل أو المناقشة العارضة . وبالإضافة إلى ذلك فإن المدارس على مدار التاريخ صممت لتؤدى وظائفها بطريقة تجعلها تترك الغالبية العظمى من الأفراد يأخذون قسطًا ضئيلاً من التعليم أقل من قدرتهم العقلية وفى الوظائف التى تتطلب معرفة أقل مما تعلموها فى المدرسة وكل هذا بسبب أن الاقتصاد كان وما زال منظمًا على أن الأهمية القصوى من التعليم والمعرفة النفعية تكون للأقلية أكثر منها للأغلبية .

وإن المجتمع الذى ننشده هو فى المقام الأول يوجه نحو رفاهية الإنسان فضلاً عن الأهداف العظمى التى تعود للرأسمالية . وهذا يعنى أن كل فرد يريد أن يعمل يجب أن نضمن له وظيفة تلائم المستوى المعيشى الذى يحيا به تحت ظروف العمل التى يطورها ويتحكم فيها أصحاب العمل الديموقراطية بطريقة ديموقراطية . أو بمعنى آخر إن التغيرات التى تناضل من أجلها فى المدارس يجب أن تشجع الاتجاهات والقيم التى تساهم فى تجريد الرأسمالية وخلق ديموقراطية اشتراكية إنسانية يحكمها فى المقام الأول المستوى المحلى وتتخلل وتعم جميع الأوجه الاقتصادية والحياة الاجتماعية .

إن استراتيجيات التربية التى تهدف إلى هذا النموذج من المجتمع يجب أن تتعامل مع تقنية التحكم فى نظام التربية الرأسمالى والاشتراكى والتناقضات الممكنة التى تقدم من خلال هذه التربية وسوف نتعرض بالتفصيل لشرح هذين المفهومين .

٢ - تقنية التحكم : The Mechanism of Control

فى البداية فإننا نعتبر الدولة فى نموذجنا أنها صالحة كتقنية رئيسية حيث أن جمهور الشعب يتم التحكم فيه من خلال الرأسماليين الذين يقودون عملية التطوير، إما من خلال المدارس أو وسائل الإعلام وبالإضافة إلى جهاز الدولة القمعى . ونحن نعتبر المدارس إحدى آلات التحكم فى هذه العملية ويستخدم عنصرين أساسيين للتحكم داخل النظام المدرسى .

أولهمـا : هيئة التدريس فالمدرسين يندرجون تحت الطبقة العاملة أو الطبقة الدنيا من المجتمع وعليه فهم يطمحون للوصول إلى طبقة أعلى فى البناء الطبقى ، ولهذا نجد أنه من الأفضل أن نلقى نظرة على المدرسين الذين وظفوا من قبل الدولة كمسئولين أو فى وضع رقابى على المعرفة الإنتاجية وللسلوك الاجتماعى للأطفال بحيث أنهم يعيشون حرية البيروقراطيين المحليين وحرفية الطبقة الوسطى. وبناء على ذلك فهم يتبعون القيادة العليا لرفع تلك القيم ويلتزمون بالولاء للأسلوب الرأسمالى فى الإنتاج . ومن ثم يبدو من الملاحظ أن المدرسين يقومون بدور الرقيب أو المجموعة المشرفة التى تهتم أولاً وأخيراً بمكانها فى التدرج الطبقى والذى يكافئ المدرسين على قدرتهم فى تخليق أطفال يتلاءمون مع مناطق مختلفة فى البناء الاجتماعى والاقتصادى .

وثانيهما : بالإضافة إلى استخدام المجموعة المشرفة للتحكم فى سلوك وقيم الأطفال فى أنواع مختلفة من المدارس وعلى مستويات مختلفة من التعليم فإن الدولة تنشر وسائل المعرفة من خلال المدارس بمقادير مختلفة لطبقات اجتماعية مختلفة . فمن المحتمل عند اقتران وسائل المعرفة بالمعرفة الفنية أن تلعب دوراً هامًا فى تحفيز نحو المشاركة السياسية وبخاصة فى المجتمع الصناعى ولا جدال فى ذلك ، إذا توافر لدى الشخص الراحة مع التكنولوجيا الحديثة وكانت لديه القدرة على فهمها ، سنجد صعوبة قصوى فى عدم مشاركته فى اتخاذ القرارات .

إن وظيفة المدارس فى نشر تلك المعرفة تختلف باختلاف :

أولاً : بإعطاء مقادير مختلفة من المعرفة للأطفال على مستويات تعليمية مختلفة . ومن ثم فإن أطفال المرحلة الابتدائية سوف يكتسبون فهمًا ضئيلاً جداً للظواهر المحيطة بهم . بينما الأطفال الذين يصعدون إلى المراحل التعليمية العليا والجامعات سوف تتكون لديهم المقدرة لفهم وتحليل هذه الظواهر على نطاق واسع .

ثانيًا : إن كل مستوى تعليمى يختلف باختلاف الطريقة التى تتبعها الدراسة المدرسية، فالمدارس التى تقدم ضروبًا من التسلية لذوى الدخل المرتفع لديها الكثير من التجهيزات المتاحة ، حيث أنها تعمل على تنشئة الأطفال فى احتكاك مباشر للخبرة العريضة المتنوعة والممتزجة بالتكنولوجيا المستخدمة لإنتاج أنواع معينة من البضائع . أما أطفال عائلات الدخل المنخفض فلا يحصلون على مثل هذه الخبرة ، ومن ثم فإنه فى حياتهم العملية سيجدون قدراً كبيراً من الصعوبة لفهم التغيرات الحادثة حولهم والتى تسبب لهم الحيرة . إن المنهج والمدرسين

من أهم وسائل التحكم الاجتماعى للطلاب داخل النظام المدرسى وتوظف لإعادة إنتاج البناء الطبقى من خلال الجدارة والاستحقاق المزعومة .

٣ - المتناقضات فى العملية التعليمية :

Contradictions in the Educational Process

على الرغم من أن الرأسمالية المحلية المهيمنة فى الأقطار الرأسمالية تحاول جاهدة أن تستخدم النظام التعليمى لزيادة قوتها المسيطرة على وسائل الإنتاج ، وبالرغم من كونها ناجحة فى إقناع الأفراد لتقبل هذا النظام الجائر ، فإنها ربما تفشل فى إقناع ذويهم وذلك لأن الواقع فى المدرسة يعكس ما يواجهه الأطفال بالفعل .

إن التعليم الرسمى في نظام الدولة المحكم ربما يخلق طموحًا لا يتحقق والذى وربما يقود الناس للاستفسار عن النظام الاقتصادى وأيضًا التعليم الرسمى يعلم مهارات من بينها القراءة والتى تنمى فيهم موهبة أدبية دون قصد من هذا النظام التعليمى ، تعمل المدارس على تنشئة أفراد ناضجين من الطلبة. وعلى الرغم من كون المدرسين محكومين بهذا النظام فربما تقدم المدرسة أفكارًا تختلف عما يتعلمه الطلاب من ذويهم [٦]. ومن ثم فالمصنع بالمثل يساعد الرأسماليين على زيادة سيطرتهم على العمال فى مجال العمل ويساعد على تضافر قوى العمال فى مجال العمل ويساعد على تضافر قوى العمال الذين يعملون فى نفس المجال يعمل منظمى الطبقة العمالية على تحسين أوضاعهم الاجتماعية .

وتحاول المدارس أيضًا جاهدة أن تُخضع قيم وسلوك الأفراد لعملية محددة من عمليات التقدم . وهناك تلازم بين التطور الرأسمالى وبزوغ نوع من الظلم حيث يساق القليل فى عملية الإنتاج والأغلبية ربما يلتحقوا بالمدرسة وليس لهم حق المشاركة فى الإنتاج القومى . وفى نفس الوقت على الرغم من أن المدرسة تعمل على اتحاد القوى الطلابية وتخلق الاحترام المتبادل بينهم لأن المدرسة تمنحهم المدرس والمدير أو المديرة غير المقتنع تمامًا بأن عليه أن يقدم للطلاب واقعًا فعليًا لن يتواجد لهم .

وحيث أن الرأسماليين والمديرين يعملون على دفع مسيرة التعليم من أجل تحضرهم المنشود وتنمية معرفتهم الإدراكية بمدى القوة الكافية فى عملهم . وتشعر الدولة أنها مجبرة لأن تجعل التعليم الإلزامى متاحًا للعامة . وبالرغم من الارتفاع بالمستوى التعليمى للقوة العاملة فمجرد وصولها للسوق الوظيفى تجد أنها قد أعدت لوظائف قد مارسها آباؤهم منذ عهد سحيق والتى

لا تتطلب قدراً كبيراً من التدريب ، وهذا ما يخلق لديهم نوعًا من الإحباط . لكن نسبة ضئيلة فقط من خريجى النظام التعليمى تعكس أنه ذو شأن عظيم. ومن وجهة نظر « جينس » فإنه للنظام المدرسى أهمية تتمثل فى خلق قوة إدراكية متحضرة مفيدة للإنتاج .

ولهذا فإذا لم تعمل بجد فسوف تخلق العديد من المشاكل لهذا النظام التعليمى . وعلى الصعيد الآخر بينما يحاول النظام المدرسى جاهداً إعداد الأيدى العاملة إعداداً فعالاً يؤهلها أن تتضافر سويًا داخل المدرسة وإمكانية تعاطف المدرسين معهم ربما يخلق الظروف التى من خلالها يستطيع الطلاب أن يعملوا على نشر الفوضى فى المدارس أو يستخدموا المدارس كمكان لخلق نوع من الحساسية السياسية الناجمة عن مدارس عقيمة النفع لعملية الإنتاج الرأسمالى [٧]، وكما أشرنا سلفًا فإن المدارس ربما تخلق نوعًا من الطموح الذى لا يلتقى والنظام الاقتصادى وفى هذه الحالة فإن إحدى مخرجات المدرسة الأكثر أهمية ألا وهى القوى العاملة والتى تتقبل مكانها فى هذا النظام كنظام عادل ولكنه يفشل فى تجسيد ذلك النظام العادل من خلال المدرسة . وعلى العكس تمامًا فإن تحت هذه الظروف مخرجات المدرسة ربما تكون محبطة وتبعد القوى الإنتاجية والتى تعود مرة أخري لتخلق مشاكل كثيرة للإنتاج الرأسمالى ، ولهذا فإنه من الصعب أن نقول إلى أى مدى ستقودنا هذه التناقضات في المدارس ولكننا نعلم تمام العلم أن المدارس أصبحت تمثل عنصراً فعالاً فى الأقطار ذات الدخل المرتفع فى النظام الرأسمالى بأيدى عاملة متحضرة ، ولزيادة الإنتاج. وهذا ما يجعلها مؤسسة هامة لاستمرار التطور الرأسمالى وإلى حد ما فهى جزء متمم لعملية الإنتاج الرأسمالى ، وفى نفس الوقت فهناك دليل على أن تضافر التسهيلات من الحركة الطلابية فى المدارس يخلق قيمًا غير مقصودة بينهم والتى تجعلهم أقل نفعًا فى التدرج الطبقى للإنتاج الرأسمالى [٨].

٤ – الخطة الاستراتيجية : A strategy

لقد ناقشنا سابقًا أن انتشار الفقر والبطالة والتباين داخل العملية التعليمية ليس نتيجة قصور أو عجز الكفاءات فى التطور الرأسمالى ولكنه نتيجة مباشرة لهذا التطور وطبقًا لتحليلنا فلكى يكون لدينا مجتمع توضع فيه احتياجات الفرد والتطور فى المقام الأول قبل الاهتمام بتطور الرأسمالية وإنتاج البضائع ، وعليه فمن الضرورى أن يجرد النظام الرأسمالى للإنتاج ، ومن ثم أن تستبدل الرأسمالية بمجتمع إنسانى ونظام اقتصادى يؤكد أن الإنتاج وتوزيع الأرباح لإشباع رغبات الإنسان لابد أن توضع أمام التكدس الرأسمالى لكى تقلل من

درجة الاستغلال الرأسمالي للإنسان ، وتساعد على خلق مجتمع أكثر عدالة ومساواة بين فئاته الاجتماعية .

ولقد ناقشنا من قبل أن النظام التعليمي في المجتمع الرأسمالي قاصر على تعديل التفاوت الكامل للاستراتيجية . فهناك بعض الطلاب غير المقتنعين بأن القيم التى تعمل المدرسة جاهدة على أن تكسبها لهم تدريجيًا تلائم رغباتهم أو احتياجاتهم والبعض الآخر ليس لديه الاستعداد لقبول أدوارهم فى التدرج الطبقي الرأسمالي ، أو أن يقبل الرأسمالية نفسها . وعلاوة على ذلك فالنظام المدرسى يقدم بعض الأيدي العاملة التى تتوق إلى أن تأخذ أكثر مما تتوقعه من قطاع الإنتاج ، فالمدرسين فى المدارس المتوسطة إداريًا لا يستطيعون التحكم كلية فيما يقدمونه من معلومة للطلاب أو كيفية التأثير على اتجاهاتهم ونفاذ بصيرتهم . ومن ثم فالمدارس قاصرة فى هذا المجال لأنهم كمية غير متماثلة الشكل مع الإنتاج الرأسمالي ولا نستطيع أن تعترف كمية غير متماثلة الشكل مع الإنتاج الرأسمالي ولا تستطيع أن نقول إن تلك التفاوتات المتناقضة من أجل استمرار النمو الرأسمالي ويمكن أن تستغل من أجل أن تجعل التحكم الرأسمالي أكثر صعوبة وتعمل على يقظة الضمير ولننتزع هذا النظام الإنتاجى الحالى . إن التنظيم داخل البناء التعليمى لتحقيق تلك الغايات ربما يلعب دوراً صغيراً بالمقارنة مع الجهود المتشابهة التى تهدف مباشرة لعمال الإنتاج .

ولهذا من الصعب مناقشة الدوافع النظرية التى سوف تقوم بها الثورة داخل المؤسسات التعليمية فى المجتمع الرأسمالي وعلى الرغم من أنه عند إنتهاء سنة ١٩٦٠م قد أقنع الكثير لفترة مؤقتة بأن الطلاب طليعة الحركات الثورية ومن بينهم « هربرت ماركيوز » [٩]. فإن هذه المؤسسات التعليمية توظف عدداً كبيراً من البشر وأن هؤلاء الأفراد أساسيون فى المجتمعات الرأسمالية من أجل إنتاج أيدى عاملة متحضرة ومن أجل إعادة تحسين هذا النظام .

إن التنظيم في قطاع التعليم ربما يعمل على بناء مجتمع ينبثق من الصراع ضد التيار الرأسمالي فى الأقطار ذات الدخل المنخفض . ولعلنا نتساءل عن ماذا نحن بصدد تنظيمه فى المدارس ؟ وما هى الخطة الاستراتيجية الشاملة لتجريد النظام الرأسمالي من تلك المنظمات التى سوف تحقق أغراضه ؟ .

وطبقًا لرأى « لاندار جورز » فإن الثورة ضد المجتمع فى أغلب الأقطار ذات الدخل المرتفع قد فقدت مفهومها الطبيعى من حيث البؤس والألم ونقص الضروريات ومن ثم فإن التناقضات

الداخلية للرأسمالية ربما لا تكون كبيرة بالقدر الكافى فى هذه البلاد لتقنع العمال أو الفلاحين بأن تتورط في الصراع المسلح مع أجهزة الدولة ومؤسساتها .

إن تولى السلطة فى الدولة للمجموعات الثورية حطمت النظام الرأسمالى للإنتاج وخلقت شكلاً جديداً للإنتاج وتوزيع الأرباح والفوائد وداخل الخطة الاستراتيجية للصراع المسلح فإن الثوريين سيؤسسون المدارس من أجل إعداد الطلاب كى يشاركوا فى هذا التحدى المسلح أو على الأقل تأييده بمجرد حدوثه فإن الجامعات على الأخص تمثل مصدراً مهمًا لجهود الثوريين والمشاركة المباشرة هى حق القوي القمعية للدولة وعلاوة على ذلك فإن القوة القمعية للدولة أصبحت أكثر قوة وتعقيداً .

ومن ثم أوضحت الخطة الاستراتيجية للصراع المسلح أكثر صعوبة حيث إنها كل شىء أو لا شىء والتى ربما تنجح لأنها قبلت المقدمة المنطقية الأساسية التى تؤيدها الرأسمالية أو أن الدولة لن تبلغ آمالها بدون حرب وبدون خطة استراتيجية ولكنها أيضًا فشلت فى أن تعرض القوى المضادة للرأسمالية فى هذا الصراع العسكرى للدولة .

مراجع الفصل الرابع

1 - James-Coleman, **Education and Political Development** (Princeton, N.J. Princeton University press, 1965), pp. 522 - 523 .

2 - Philip Coomls and Jacques Hallak, **Managing Educational Costs** (London : Oxford University press, 1972), p. 95 .

3 - Ivan Illich, **Deschooling Society** (N.Y. Ramdom House, 1971), p. 111.

4 - W. Appleman Williams, **The Contours of American History** (Cleveland : World, 1961), p. 50 .

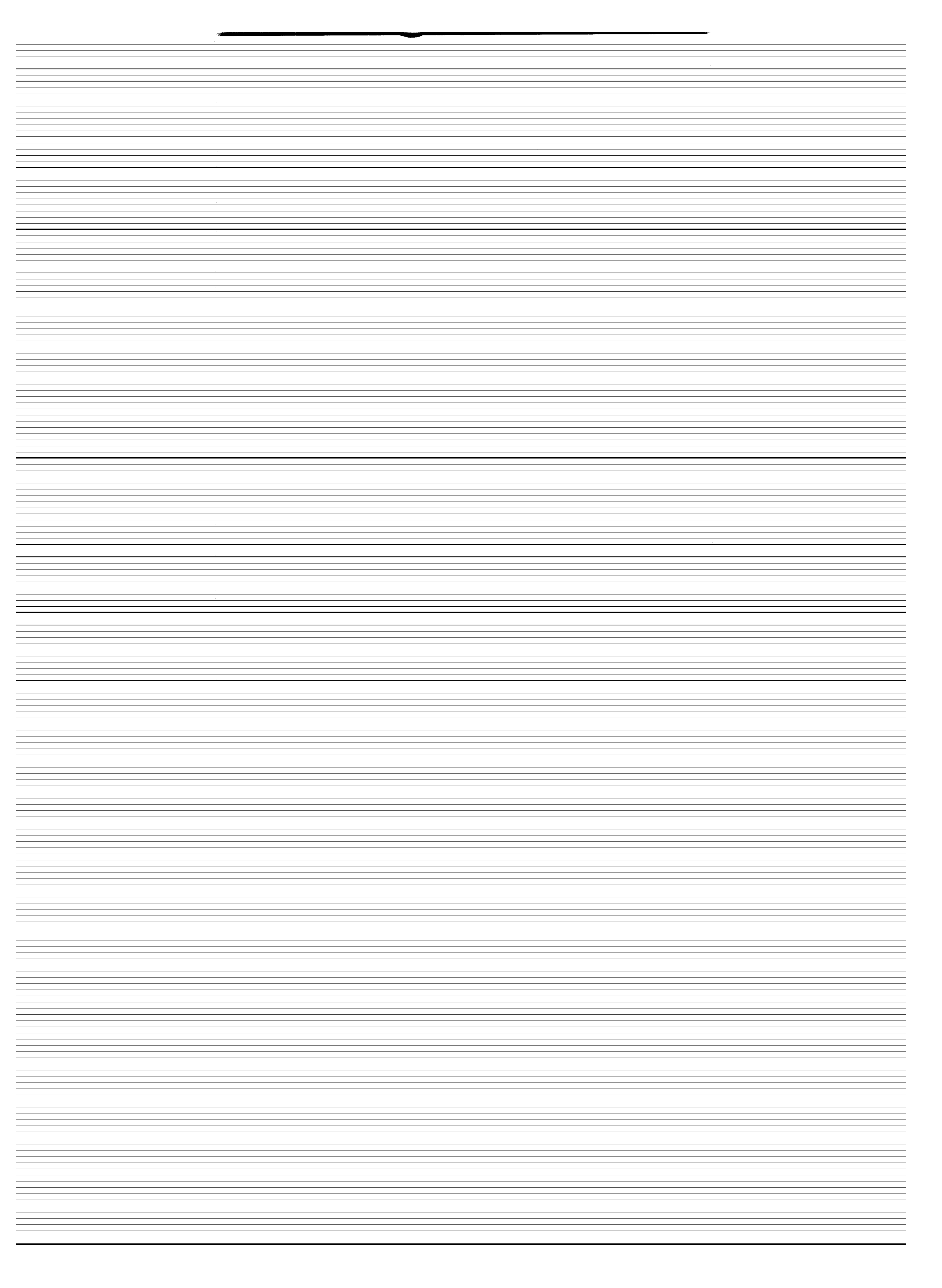
5 - Martin Carnoy, **Education as Cultural Imperialism** (N.Y: David Mckay, 1974), p. 78 .

6 - James O, Toole et al., **Work in America** (Cambridge, Mass MIT press, 1973); Braverman, Labor and Monopoly Capital.

7 - Herbert Gintis " **The New Working Class Revolutionary youth**", Schooling in a Corporate Society, ed. Martin Carnoy (2d ed, N.Y: David Mckay, p. 121).

8 - James Coleman et al., **Youth the Transition to Adulthood** (Chicago: Uni. of Chicago press, 1973), p. 188 .

9 - Herbert Marcuse, **On - Dinensional Man,** (Boston : Beacon Press, 1964), p. 201 .



الفصل الخامس

التعليم غير العادل ونشأة

التقسيم الاجتماعى للعمل

بدلاً من المقدمة :

منذ أواسط الستينات وحركة النقد الموجهة إلى نظام التعليم فى أوروبا وأمريكا فى ازدياد. وتحاول التيارات النقدية والراديكالية فى الغرب كشف العلاقة - المصلحة - بين التوسع فى التعليم واحتياجات سوق العمل للمهن والوظائف والتخصصات المختلفة . فالأدبيات التربوية الحديثة تعج بالعديد من الدراسات والمقالات التى تشير بوضوح إلى العلاقة بين حركة التوسع التعليمى والتقسيم الاجتماعى للعمل . وذلك على اعتبار أن النظام الرأسمالى المتقدم والمتخلف على حد سواء لم يتوسع فى التعليم بوصفه حقًا أو احتياجًا إنسانيًا وبشريًا ، وإنما توسع فى التعليم بأنواعه لاحتياجات سوق العمل من المهن والتخصصات المختلفة .

ومن هنا ارتبط التعليم كمًا وكيفًا بسوق العمل وأخذ يتأثر بقدرة هذا السوق على إستيعاب الطاقات المتعلمة والمؤهلة للانخراط فيه . ومع تزايد ظاهرة البطالة تم توجيه سهام النقد إلى التعليم والتوسع فيه ، لأن التعليم فتح بابه لهؤلاء الناس الذين لم يكن لهم حق التعليم . وتم تزييف وعى الناس بأن المشكل يكمن فى التعليم وليس فى نمط التنمية السائد والمتبع فى تلك البلدان .

وترتب على ذلك دعاوى كثيرة أخذنا نسمع عنها ونقرأها فى مجتمعنا بأن الحل يكمن فى تقليل عدد الطلاب المنخرطين فى سلم التعليم العالى . ولم يوجه أحد من هؤلاء سهام النقد إلى إخفاق مشاريع النمية . وإلى فشل نمط التنمية المستخدم فى استيعاب خريجى الجامعات على الرغم من نسبة الطلاب المنخرطين فى التعليم العالي فى فئة العمر ١٨ - ٢٣ سنة لا تتجاوز بأى حال من الأحوال ١٩,٨٪ فى مطلع التسعينات حسب تقرير التنمية البشرية للأمم المتحدة لعام ١٩٩١م هى نسبة متواضعة للغاية تصل فى بعض المجتمعات إلى أكثر من ٢٧٪ فى الأردن و٢٧,٤٪ فى لبنان و ١٢,٧٪ فى قطر و ٣٤,١٪ فى إسرائيل و٣٧,٧٪

فى كوريا و٢٨,٢٪ فى الفلبين والكويت ١٦,٧٪ والسعودية ١٣,٤٪ والإمارات ٨,٧٪ وسوريا ١٧٪ وليبيا ١٠,١٪ والعراق ١٣,٨٪ والسودان ١,٨٪ ، وذلك مقابل ٣٠,١٪ فى اليابان و ٦٢,٢٪ فى كندا و٦٠٪ فى الولايات المتحدة و ٤٠٪ فى فنلندا وفرنسا ٣٤,٥٪ .

من هنا فإن حركة النقد الشديدة التى وجهت إلى نظام التعليم في المجتمعات الرأسمالية منذ أواسط الستينات حاولت أن تكشف أن التوسعات التى تمت فى مجال التعليم تمت لحساب سوق العمل وعملت على إبقاء الأوضاع الطبقية والاجتماعية على ما هى عليه ، وظلت ثقافة النخب هى المسيطرة سواء فى بلدان المركز أو فى بلدان الأطراف . ولم يستطع التعليم أن يزيل الفقر أو يحقق المساواة أو العدالة للمواطنين .

والدراسة الحالية تحوي الأفكار الرئيسية التى صاغها « صمويل بولز S. Bowles » فى انتقاداته لنظام التعليم الأمريكى وعلاقته بنشأة نظام التقسيم الاجتماعى للعمل(*) حيث يرتكز الدفاع الأيديولوجى عن المجتمع الرأسمالى الحديث بدرجة كبيرة على حقيقة راسخة مفادها : أن التأثيرات النابعة من سياسة المساواة تخالف وجهتها القوية المنادية بالمساواة والعدالة فطرية المنشأ فى نظام السوق الحر[1].

فالقول السائد بأن الأنظمة التعليمية فى المجتمعات الرأسمالية يشوبها قدر كبير من عدم المساواة ، يعد أمراً مسلماً به على وجه العموم ويلقى - فى ذات الوقت - استنكاراً وإدانة فى كل مكان .

ويمكن أن نبلور نقاط الجدل والخلاف وأهمها فيما يلى :

١ - إن انتشار المدارس فى الولايات المتحدة الأمريكية وغيرها من بلدان أوروبا لم يكن كرد فعل للمطالب الخاصة بالمساواة ، ولكن كان لمجابهة وتلبية حاجات أصحاب الأعمال الرأسماليين فى سبيل جنى ثمار قوة عمالية ماهرة ومنظمة . هذا من ناحية ، ولتحقيق آلية خاصة تكفل السيطرة الاجتماعية على مصالح الناس والاستقرار السياسى من ناحية أخرى .

٢ - بازدياد الأهمية الاقتصادية للأيدى العاملة الماهرة المدربة صارت أوجه التباين والتفاوت فى النظام المدرسى ذات أهمية قصوى لإرساء قواعد بناء طبقى ينتقل من جيل إلى جيل .

٣ - إن انتشار التعليم في أمريكا كان نتيجة التباينات الواضحة أو عدم المساواة بين الطبقات على الرغم من ظهور بوادر تقلص تلك التباينات على مدى الخمسين عامًا الماضية.

٤ - إن التوزيع غير العادل للقوى السياسية يساهم فى الإبقاء على التباينات التعليمية والتى توجد أصولها خارج نطاق المحيط السياسى ، حيث توجد فى البناء الطبقى نفسه وفى الثقافات الفرعية الطبقية ذات النمط الرأسمالى .

ومن ثم فإن نظام التعليم الذى لا يوفر صور المساواة له جذوره العميقة والممتدة فى البناء الطبقى الذى يساند هذا النوع من التعليم ليكسبه صفة الشرعية . وبناء على ذلك فإن التباينات وأوجه عدم المساواة فى التعليم يمكن اعتبارها جزءًا لا يتجزأ من نسيج الرأسمالى المتقدم والمتخلف على حد سواء . ومن المرجح أن تتوغل هذه التباينات وتثبت أقدامها طالما بقى النظام الرأسمالى غير قادر على تحقيق المساواة .

تلك وغيرها من نقاط الجدل والخلاف سنتعرض لها ، والتى تنصب أساسًا على المجتمع الرأسمالى المتقدم - أمريكا - ولاشك أن الصورة ستكون أكثر سوادًا فى المجتمع الرأسمالى المتخلف .

أولاً : صعود الرأسمالية وقيام التعليم الشعبى :

(أ) دور الأسرة فى التنشئة والإنتاج :

فى أمريكا وفى غيرها من المجتمعات الرأسمالية ، كانت الأسرة بمثابة الوحدة الإنتاجية الأساسية . وبالنسبة للغالبية العظمى من الأطفال الراشدين - الصبية - كان العمل نابعًا من توجيه ذاتى ، وكان يؤدى دونما إشراف مباشر من أحد . وعلى الرغم من تضافر عدة عوامل قيدت حرية الفرد مثل : الفقر وتدهور الصحة ، وانخفاض مستوى التطور التكنولوجى ونشوب بعض الصدامات العارضة مع السلطات السياسية ، كان للفرد دور فعال فى تحديد ساعات عمله ، وماذا ينتج وكيف ينتج مايريده ؟ ومع وجود تباينات هائلة فى الثروة والقوة السياسية وكذا فى المظاهر المتعلقة بالمكانة الاجتماعية وإن بدت طبيعية ، فإن تلك التباينات كانت ضئيلة ومحدودة نسبيًا فى درجة الاستقلالية فى العمل ، خاصة إذا ما قورنت وقيست بتبعاتها ونتائجها .

لقد ثبت أنه من العسير نقل المهارات الإنتاجية الضرورية إلى الأطفال كلما كبروا ، ولا يعود ذلك لخلو العمل من المهارة ، ولكن لأن المهارات الأساسية لم تكن متغيرة بشكل كبير على أرض الواقع ، بل ثابتة من جيل إلى جيل ، ونظراً لأن الانتقال لعالم العمل لا يتطلب من الطفل أن يكيف نفسه لخوض مجموعة جديدة من العلاقات الاجتماعية . ولقد تعلم الطفل المهارات المادية « المتعلقة بالعالم المادى الذى يعيش فيه » وتكيف مع العلاقات الاجتماعية الخاصة بالإنتاج فى إطار الوسط الأسرى .

ولقد كانت عملية الإعداد للحياة فى المجتمع الكبير تسير بفضل الخبرة التى اكتسبها الطفل مع أسرته المتشعبة والتى كانت تتعرض لبعض التغيرات الطفيفة التى ليست لها حدود فاصلة ، وذلك عن طريق الأعمام والأخوال وأولادهم فى إطار المجتمع الكبير . ولقد تعلم الأطفال أيضًا فى سن مبكرة كيفية التعامل فى إطار العلاقات المعقدة فكانوا يتعلمون من الراشدين أكثر مما يتعلمونه من آبائهم ومن الأطفال العاديين أكثر من يتعلمونه من إخوانهم وإخواتهم (٢).

وفى الوقت ذاته لم يكن مطلوبًا من الأطفال تعلم مجموعة معقدة من المبادئ السياسية أو المذاهب الأيديولوجية وذلك لأن المشاركة السياسية كانت محدودة ولم يكن معهوداً إبداء اعتراض على السلطة السياسية فى الأوقات العادية على أقل تقدير . وكانت الكنيسة فى أوروبا هى المؤسسة الاجتماعية الرئيسية الوحيدة خارج نطاق الأسرة حيث سعت إلى تشريب الأفراد الاتجاهات والقيم الروحية التى تحظى بالقبول الاجتماعى (٣). وكذلك كان المسجد فى الشرق يلعب نفس الدور وبذات الآليات .

ومن ناحية أخرى ، كان عدد قليل من الأطفال يتعلمون مهارات حرفية خارج نطاق الأسرة كصبية تحت التمرين . وكان دور المدارس يبدو بدرجة كبيرة ذا نزعة مهنية حيث اقتصر هذا الدور على إعداد الأطفال لشغل مهنة فى الكنيسة أو شغل مكانة لا قيمة لها فى إحدى الإدارات المكتبية التابعة للدولة . كما كان المنهج الذى يدرس فى عدد قليل من الجامعات يعكس ميلاً وتبعية ارستقراطية ، وذلك من أجل تبديد وتشتيت أذهان المتعلمين (٤).

ولقد أدى التوسع فى الإنتاج الرأسمالى وبخاصة نظام المصنع إلى تقويض دور الأسرة كوحدة أساسية ورئيسية لكل من التنشئة الاجتماعية والإنتاج . وكان الفلاحين من صغار المزارعين يُساقوا خارج الأرض ويتزاحموا من أجل الحصول على فرصة عمل . ولقد اندثرت

صناعة العشش والبيوت الطينية البسيطة ، وأصبحت ملكية وسائل الإنتاج تتركز بصورة كبيرة فى أيادى أصحاب الأرض والرأسماليين . وتنحى العمال عن الإشراف على العمل مقابل أجور أسبوعية أو مهايا ومرتبات شهرية .

ويومًا بعد يوم كانت الهيئات الكبيرة تدير عملية الإنتاج بواسطة مجموعة إدارية محدودة توجه دفة الأنشطة العمالية بكافة القوى العمالية . ولقد أصبحت العلاقات الاجتماعية المرتبطة بالإنتاج مثل البنية السلطوية وأنماط السلوك المتعارف عليها وخاصية القبول والاستجابة مع مكان العمل إلى حد كبير أكثر وضوحًا وتميزاً عن العلاقات الاجتماعية داخل الأسرة .

ويعد التمييز بين العامل من ناحية، وسيطرته على إنتاجه وأنشطة عمله الخاص من ناحية أخرى، ذا أهمية خاصة لإدراك الدور الذى تلعبه المدرسة فى المجتمعات الرأسمالية . ويعد نظام التقسيم الاجتماعى للعمل « التخصص فى الوظائف » بين أصحاب العمل والعمال مظهراً هامًا للبنية الطبقية فى المجتمعات الرأسمالية ، كما يمكن اعتبار هذا النظام عائقًا جوهريًا أمام تحقيق قدر من المساواة الاجتماعية بين الطبقات فى دور التعليم المدرسى.

ولقد أدى التغير الاقتصادى السريع والمتلاحق إبان الفترة الرأسمالية إلى حدوث تغيرات عديدة فى التوزيع المهنى للقوى العاملة ، وتغيرات أخرى متلاحقة فى المتطلبات المهارية المرتبطة بمختلف الوظائف . فلم تعد المهارات الإنتاجية لدى الأب ملائمة لاحتياجات الإبن فى أنشطة حياته ، حيث أصبح التدريب المهارى داخل نطاق الأسرة غير مناسب أو مفيد بدرجة كبيرة . ولقد تغير النظام الأسرى نفسه . فحركة التنقل الكبيرة للأيدى العاملة والضرورة الملحة لعمل الأطفال خارج نطاق الأسرة أحدث نوعًا من التغيير فى أحد أركان الحياة الاجتماعية وهو نظام « الميراث بوصية » الخاص بأسرة الفرد الكبيرة ، كما أدى ذلك إلى ضعف ملحوظ فى النواة الأسرية . وفى هذه الفترة ، وعن طريق ذيوع وانتشار الفكر العقلانى العلمانى وقيام جماعات تنافسية قوية ، كانت سلطة الكنيسة تخضع للاستجواب والمناظرة(٥).

وبينما كان تقويض المؤسسة الرئيسية للتنشئة الاجتماعية يتم ، حدث تطور فى النظام الرأسمالى ، حيث وجدت على الساحة فى ذلك الوقت نزعة اجتماعية وثقافية أخذت على عاتقها مهمة التحدى المطلق للنظام السياسى القائم . ولقد كان الوضع إبان تلك الفترة كالتالى : كانت وحدات الإنتاج - المصانع - والتى خلت من أى نوع من أنواع المساواة تلقى

بالعمال خارج المصانع بلا حقوق ، وأخذت العزلة التى نتج عنها نوع من الهدوء والخمود للسكان المزارعين المشتتين فى كل صوب وحدب فى الانكسار ولم تدم طويلاً . وكنتيجة حتمية لزيادة أعداد الأسر التى اقتلعت جذورها من أراضيها وسعى العمال ودأبهم لكسب العمل ، ارتفع معدل العمالة المهاجرة . ونتيجة لهذه الأوضاع ، حاولت بعض العناصر المدنية وحتى الأجنبية تأسيس قسم رئيسى خاص بالسكان المشتتين فى كل مكان ، كما بدأت فى طرح أسئلة أثارت الحيرة فى ظاهرها وكانت بخصوص مشكلات يستحيل التغلب عليها مثل مشكلة الاستيعاب والتكامل والسيطرة على المقدرات[٦] .

ولقد أصبحت التباينات « أوجه عدم المساواة » الصحية واضحة بصورة كبيرة ولم تجد من يبرر سبب وجودها أو من يتقبلها بصدر رحب بل تقبلتها نسبة ضئيلة . ولقد وقعت الأيديولوجيات التى اكتسبت صفة الشرعية فى سالف العهد (الحق المقدس للملوك - الأصل المقدس للطبقة الاجتماعية ، على سبيل المثال)[٧] تحت وطأة الهجوم الذى شنته الرأسمالية على الملكية والمصالح التقليدية الدنيوية .

ولقد كانت هناك مساعى فى بداية الأمر تبنتها الطبقة الرأسمالية لاتساع نطاق المشاركة السياسية لجهود الناخبين ، وكانت هذه خطوة على طريق تلك الطبقة للكفاح ضد المصالح والاهتمامات الراسخة بالفترة السابقة على وجود الرأسمالية ، ولقد هدد ذلك فى حينه لأن يكون بمثابة أداة فعالة فى أيدى الطبقة العاملة . ولقد سعت الطبقة الرأسمالية إبان وصولها وتحكمها فى القوة السياسية لانتهاج سياسة واعية لتأمين السيطرة الاجتماعية والاستقرار السياسى [٨].

(ب) دور التعليم فى الاستجابة للمطالب الجديدة :

ولقد ظهرت فى الآفاق بوادر أزمة دستورية ، حيث كان الدخل فى واقع الأمر فى كل البلاد الرأسمالية يعنى النهوض والرقى بالتعليم الشعبى . وفى الولايات المتحدة الأمريكية تم استيعاب وإدراك أهمية المزايا العديدة لدور التعليم « المدارس » كأحد روافد التنشئة الاجتماعية . ولقد حاول هؤلاء الذين أشادوا بالتوسع الشامل والسريع للمدارس أن يثبتوا أن للتعليم إمكانية أداء العديد من وظائف التنشئة الاجتماعية والتى كانت متمركزة فيما مضى داخل نطاق الأسرة ، وبدرجة أقل داخل جدران الكنيسة [٩].

وفى إطار العلاقات الاجتماعية داخل نطاقة المدرسة ، كان يتم إعداد نموذجى شامل للتهيئة للعمل داخل أحد المصانع؛ ويتمثل ذلك فى تأكيد المدرسة على أهمية النظام والحفاظ

على مواعيد العمل والإنسجام مع النظام السلطوى خارج نطاق الأسرة ومسئولية الفرد عما يقوم به من أفعال [١٠]. وكان من الطبيعى أن يستتبع العلاقات الاجتماعية داخل نطاق المدرسة علاقات اجتماعية خاصة بمكان العمل .

ولقد ساعد ذلك الشباب أن يتكيفوا مع نظام التقسيم الاجتماعى . وأكثر من ذلك ، أن المدرسة ستقود حملة لحث الناس على قبول سلطة الدولة . والمدرسون – ممثلى المدرسة وحجر الزاوية بها – سيقومون بزراعة جزئية لصورة خادعة من الإحسان وحب الخير فى عقول التلاميذ على أنها أساسيات تعامل الحكومة مع المواطنين[١١] ولأن المدارس بدت صوريًا متاحة أمام الجميع كان يمكن تصور وضع الفرد فى نظام التقسيم الاجتماعى أنه اكتسبه ليس بناء على شهادة ميلاده ، ولكن لجهوده ومواهبه [١٢]. ولو لم تكن خبرات الأطفال اليومية فى التعامل مع البيئة التعليمية كافية لتشربهم المبادئ والآراء والاتجاهات السليمة ، فسيتم توظيف المنهج لتجسيد روح الأيديولوجية الرأسمالية [١٣]. وإذا كانت المؤسسات الاجتماعية قبل الفترة الرأسمالية؛ وبخاصة الكنيسة، محتفظة بقوتها وكيانها وكانت تهدد السيادة الرأسمالية ، كانت المدارس تعمل أحيانًا كمؤسسات حديثة تعمل فى اتجاه مضاد للمؤسسات الأخرى [١٤].

لقد سيطرت طبقة الرأسمالية الصناعية حديثة العهد على حركة التعليم الابتدائى والثانوى فى الولايات المتحدة ، والتى يعود تاريخ نشأتها إلى القرن التاسع عشر وذلك فى عدة ولايات، خاصة ولاية « ماسوشتس» ثم انتشرت تلك السيطرة لتشمل جميع أنحاء الدولة عدا الجنوب . ففى ولاية « ماسوشتس» كان التوسع فى التعليم الابتدائى يعد بدرجة كبيرة رد فعل مباشراً لسياسة التصنيع ولحاجة العمال الإيرلنديين وغير الأمريكيين للسيطرة الاجتماعية حيث كان لدى هؤلاء العمال الصلاحية للعمل بالمصانع . والحقيقة أن بعض تحركات العمال تطلب نوعًا من التعليم الحر الذى لا يخفى فى طياته الطبيعة الإلزامية الأساسية المطلوبة للتوسع فى المدارس والتى كانت فى أنحاء عديدة من الدولة تفرض قسريًا على العمال .

لقد أدى التطور الاقتصادى فى القرن التاسع عشر إلى ظهور حاجات جديدة متعلقة بالتنشئة الاجتماعية واستمر هذا التطور للتأكيد على أهمية التعليم . وأخذت الزراعة فى ترك ساحتها وفقدان مكانتها للصناعة وفتح التصنيع البسيط المجال للإنتاج الذى اشتمل على عمليات معقدة ومتداخلة . وتم توظيف الطاقة الكبيرة للقوة العمالية لإنتاج خدمات أكثر منها بضائع وبدأ الموظفون فى أكبر قطاعات الاقتصاد نمواً مطرداً أن يطالبون العمال الذين يعملون تحت إشرافهم بقدر أكبر من الطاعة والمحافظة على مواعيد العمل ، وكانت ضرورة

ملحة حدوث تغير فى النزعات الدافعية للعمال . ولقد ساهمت البنية الإنتاجية الجديدة فى حث الأفراد على زيادة طاقتهم الدافعية الكامنة بداخلهم .

وفى عدد قليل من الأعمال مثل الزراعة والعمل تم ربط المكافأة التى يحصل عليها الأفراد ربطًا مباشراً بمقدار الجهد المبذول . وحيث أن أدوار العمل أصبحت أكثر تعقيداً وتداخلاً، أصبح من العسير جداً تقييم أداء كل عامل على حدة . وبدأ الموظفون فى البحث عن عمال تتوافر فيهم القيم الخاصة بالإنتاج مثل كيفية التعامل مع رؤسائهم فى العمل . ولقد أكد الكثيرون ممن يعتبرون التعليم وسيلة لإبراز أشكال وأنماط جديدة من الدافعية والنظام على أهمية التوسع المستمر والمطرد فى مجال التعليم . أما الآخرون ممن انتابهم خوف من جراء الكفاح العمالى المتزايد بعد اندلاع الحرب الأهلية أشاروا لأهمية عقد مناظرات خاصة بالسيطرة الاجتماعية الشعبية يحضرها مؤيدو التعليم إبان تلك الفترة ، ولقد استتبع التوسع فى النظام التعليمى حدوث تطور فى نظام الترتيب والتنظيم الطبقى داخل هذا النظام . وكان أمراً طبيعيًا أن يلتحق أبناء الصفوة فى المجتمع بمدارس خاصة . ومن جهة أخرى ، ترتب على ترك أبناء الطبقة العاملة للمدرسة فى سن مبكر أن التركيب الطبقى للطلبة فى المدارس العليا كان متميزاً عن المدارس الابتدائية العامة بوجود أبناء الأعيان للدراسة به . ولم تستمر الجامعة فى اقتصار نشاطها فقط على التدريب للقيام بالتدريس أو تعليم اللاهوت حيث ازدادت أهميتها بعد ارتفاع أسهم عالم التجارة ، وسخرت أسر الطبقة العليا مالها وتأثيرها لإلحاق أبنائهم بأحسن الجامعات وكان ذلك على حساب أبناء الطبقة التى تلى طبقة الصفوة فى التنظيم الطبقى .

ومن أبرز اتجاهات القرن الحالى ، أن أعداداً كبيرة من أبناء الطبقة العاملة المهاجرين بدأوا فى الالتحاق بالمدارس العليا . وفى الوقت نفسه ، حدث تطور فى نظام الترتيب الطبقى داخل دور التعليم الثانوى . ولقد أعطت الأيديولوجية الديموقراطية السالفة العهد فى المدرسة العامة – وهى التى تنادى بأنه يتحتم تقديم نفس المناهج لكل الأطفال – الضوء الأخضر لاستمرار المناداة بأن التعليم يجب أن يُفصل تبعًا لحاجات الطفل . وفى إطار الاهتمام الخاص بتوفير تعليم ذى طابع وظيفى « يخدم مصالح الطلاب فيما بعد » بدأت حركة تطوير للمدارس المهنيـة وللطرق من أجل أبناء الأسر العاملة . وفى الوقت ذاته ، تم الإبقاء على المنهج الأكاديمى لهؤلاء ممن ستتاح لهم الفرصة فى المستقبل للاستفادة مما تعلموه على صفحات

الكتب إما في الجامعة أو عند الانخراط في فئة الموظفين . ولقد عكست تلك الإصلاحات التعليمية المنادية بالتوسع في دور التعليم النزعة الراسخة المنادية بثبات البناء الطبقي .

ومن جهة أخرى ، فإن الصراحة التي تشربها التلاميذ من خلال الطرق المنهجية على أساس خلفياتهم الطبقية الاجتماعية أثارت شكوكًا خطيرة حول وضوح البنية الطبقية الاجتماعية . وكانت العلاقة بين طبقة الطفل الاجتماعية وفرصته في الترقي أو الحصول على فرصة عمل علاقة غامضة وغير واضحة رغم محاولة إثباتها عن طريق القيام بإصلاح مستمر آخر «اختبار مدرسي موضوعي » .

إن الشروط الموضوعية المدرسية المتعلقة بقيم وأصول العمل الخاصة بالكفاءة، وبخاصة بعد الحرب العالمية الأولى ، كانت سببًا في الاستخدام المتزايد للذكاء والتحصيل العلمي المدرسي كوسيلة صورية غير متحيزة لقياس المنتج المدرسي وتصنيف التلاميذ تبعًا لهذه الأسس .

ولقد تمخض عن النمو المتكامل الواعي للتلاميذ الذي أتيح من خلاله توافر بعض الاختيارات التي أرشد بها التلاميذ إضافة عنصر هام - في الظاهر - يعضد مذهب الإرادة وحرية الاختيار في النظام التعليمي ، لقد كان الهدف من التوسع في حركة التعليم يُماثل في اتجاهه الإصلاحات التي حدثت في أوائل العقد الخامس من القرن التاسع عشر الخاصة بالعمل على إيجاد نظام قوي لضمان حدوث تنظيم طبقي داخل دور التعليم وبإمكان ذلك التنظيم أن يلعب دوراً هامًا في نشأة وتشريع نظام التقسيم الاجتماعي للعمل . ولقد حدث تدرج في التنظيم الطبقي في التعليم خلال تلك الفترة يسير في خط متوازي مع التنظيم الطبقي للقوة العمالية . وبسبب قيام هيئات بيروقراطية كبيرة ووكالات عمل عامة بتعيين قطاع كبير من العمال ، حدث انقسام حاد في القوة العمالية إزداد حدة ليعكس البناء الهرمي للعلاقات الاجتماعية للإنتاج .

وتولت مجموعة متوسطة من الموظفين أعمالاً تضمنت المبيعات الكتابية والحسابات وكان العمال في ذلك الوقت ذوي مستوى إشرافي محدود . وكان من الطبيعي أن يتوافر لمن يشغلون هذه المواقع الوظيفية قدر يسير من الإشراف والسيطرة على عملهم الخاص وكانوا في بعض الأحيان يديرون أعمالاً لآخرين بينما كانوا هم أنفسهم يعملون تحت إشراف إدارة أعلى . ولقد صار نظام التقسيم الاجتماعي للعمل نمطًا من النظام المعقد لعلاقات العمل والذي هيمنت عليه مجموعة صغيرة كانت تتحكم في جزيئات العمل وكانت على درجة عالية من الاستقلالية الشخصية في أنشطة أعمالهم . ولقد تدرجت تلك الاستقلالية عن طريق مجموعة

أوامر مرحلية لسلسلة من الأوامر البيروقراطية موجهة للعمال الذين زادوا ثمن عملهم ومن طاقة الماكينات وحققوا ذاتهم أكثر من هؤلاء المستقلين ذاتيًا .

لقد أصبح دخل الفرد ومنزلته الاجتماعية واستقلاله الشخصى يعتمد بدرجة كبيرة على موضع الفرد فى هرم علاقات العمل . وبدورها ، أصبحت أوضاع العمل فى نظام التقسيم الاجتماعى للعمل مرتبطة بالشهادة التعليمية والتى عكست عدد أعوام الدراسة وجودة التعليم المُتلقى . ولقد لعبت زيادة أهمية دور التعليم كميكانيزم خاص بتوزيع الأبناء لشغل أماكنهم فى البناء الطبقى دوراً هامًا فى تشريع دور التعليم والاحتفاظ بمكانته وبامتياز أسر الطبقة العليا من جيل إلى جيل . وبإيجاز ، فقد أدى التعليم دوراً فى تقليص العمليات المساعدة فى نشأة ورقى نظام التقسيم الاجتماعى للعمل .

لقد كان أمراً شائعًا فى المجتمعات قبل حلول الرأسمالية ظاهرة الميراث المباشر للموقع الوظيفى . وحتى فى بداية ظهور الاقتصاد الحر وبسبب تقسيم القوة العمالية على أساس المهارات المختلفة وقسط التعليم المتلقى ، تعاقبت الأجيال فى وراثة رأس المال وتكفلت بذلك ذرية الطبقة الرأسمالية . ويختلف الوضع بالنسبة لنظام التقسيم الاجتماعى للعمل الآن حيث تتحكم فيه أنماط المنافسة والشهادات التعليمية وملكية رأس المال ، وكل ذلك يوضح أن مشكلة الميراث الوظيفى - سالفة الذكر - لم تكن أمراً يسيراً .

ولقد استتبع ذلك نوع من التداخل الصريح لأن التعليم والمهارات كانا متجسدين داخل الأفراد لكن الثروة المادية « رأس المال » من أموال وعقارات لم تكن تنتقل لأبناء الشخص حين وفاته .

وفى مجتمع رأسمالى متقدم يلعب فيه التعليم والمهارات دوراً هامًا فى التنظيم الهرمى لعلاقات الإنتاج ، غابت قوانين الميراث بالمصادرة ولم يكن ذلك كافيًا لقيام التقسيم الاجتماعى للعمل بتعاقب الأجيال ، حيث كان من الضرورى أن تنقل المهارات والشهادات التعليمية بطريقة ما لكى تورث داخل نطاق الأسرة . إنها لقضية جوهرية فى البحث الذى بين أيدينا ، أن المدارس تلعب دوراً هامًا فى النهوض وإضفاء الشرعية على الإطار الحديث للبناء الطبقى .

ثانيًا : التباينات « أوجه عدم المساواة » الطبقية فى المدارس الأمريكية :

ظهر نظام التقسيم الاجتماعى للعمل كرد فعل عن غياب المساواة . فكان الأطفال ممن يشغل آباؤهم مناصب فى قمة الهرم يحصلون على عدد سنوات دراسية أكثر من أبناء الطبقة

العاملة . يعود ذلك إلى أن مقدار ومحتوى تعليمهم يمهد لهم الطريق بدرجة كبيرة لشغل مناصب أشبه بمناصب آبائهم . وبسبب التيسيرات التى يتيحها الأقارب وهى تركز على الدخل والمنصب ومستوى تعليم الآباء ، فإن الطفل من المعدل المئوى التسعينى في التوزيع يتوقع منه فى المتوسط أن يحقق زيادة فى أعوام الدراسة تقدر بأربع أعوام ونصف عن الطفل من المعدل المئوى العاشر . وكما سنرى فى الجدول رقم (١) فإن التباينات الطبقية الاجتماعية فى عدد أعوام الدراسة اتضحت وزادت زيادة جزئية لعدم اتاحة الفرصة لعدد من أبناء الأسر الفقيرة لتكملة تعليمهم العالى .

جدول (١)

يوضح العلاقة بين دخل الأسرة ونسبة الالتحاق بالتعليم عام ١٩٦٠

	النسبة المئوية للأطفال الذكور بين سن ١٦-١٧ المسجلين فى المدرسة العامة	نسبة المسجلين تحت المستوى الشرطى
١ - تعليم الآباء أقل من ٨ أعوام		
دخل الأسرة		
أقل من ٣٠٠٠ دولار	٦٦,١٪	٤٧,٤٪
من ٣٠٠٠ - ٤٩٩٩ دولار	٧١,٣٪	٣٥,٧٪
من ٥٠٠٠ - ٦٩٩٩ دولار	٧٥,٥٪	٢٨,٣٪
من ٧٠٠٠ - أكثر	٧٧,١٪	٢١,٨٪
٢ - تعليم الآباء من ٨ - ١١ عام		
دخل الأسرة		
أقل من ٣٠٠٠ دولار	٧٨,٦٪	٢٥,٠٪
من ٣٠٠٠ - ٤٩٩٩ دولار	٨٢,٩٪	٢٠,٩٪
من ٥٠٠٠ - ٦٩٩٩ دولار	٨٤,٩٪	١٦,٩٪
من ٧٠٠٠ - أكثر	٨٦,١٪	١٣,٠٪
٣ - تعليم الآباء من ١٢ عام فأكثر		
دخل الأسرة		
أقل من ٣٠٠٠ دولار	٨٩,٥٪	١٣,٤٪
من ٣٠٠٠ - ٤٩٩٩ دولار	٩٠,٧٪	١٢,٤٪
من ٥٠٠٠ - ٦٩٩٩ دولار	٩٢,١٪	٩,٧٪
من ٧٠٠٠ - أكثر	٩٤,٢٪	١٦,٩٪

« النسبة المئوية للأطفال بين سن ١٦ - ١٧ المسجلين فى المدرسة العامة والنسبة المئوية لأقل من المستوى الصفى الشرطى وعلاقة بتعليم الآباء والدخل الأسرى عام ١٩٦٠ »

وطبقًا لتعريفات مكتب الإحصاء فإن من هم فى سن السادسة عشرة فى الصف التاسع أو أقل وسن ١٧ عام أو أقل هم تحت المستوى الشرطى . تعليم الأب المشار إليه لو كان على قيد الحياة وإن لم يكن فُيشار إلى تعليم الأم ».

جدول (٢)

يوضح العلاقة بين الالتحاق بالكليات ودخل الأسرة عام ١٩٧٢

الدخل الأسرى الإجمالى	نسبة غير الملتحقين بالكلية
تحت ٣٠٠٠ دولار	٨٠,٢
من ٣٠٠٠ - ٣٩٩٩ دولار	٦٧,٧
من ٤٠٠٠ - ٥٩٩٩ دولار	٦٣,٧
من ٦٠٠٠ - ٧٤٩٩ دولار	٥٨,٩
من ٧٥٠٠ - ٩٩٩٩ دولار	٤٩,٠
من ١٠٠٠٠ - ١٤٩٩٩ دولار	٣٨,٧
من ١٥٠٠٠	١٣,٣
الدخل الأسرى الإجمالى	٥٣,١

ويشير الجدول رقم (٢) إلى أن تلك التباينات التى أثيرت على الساحة بسبب التباينات الطبقية الاجتماعية فى الالتحاق بالكليات بين هؤلاء ممن أتموا دراستهم بمدارس التعليم العالى، وحتى عند عقد مقارنة بين خريجى مدارس التعليم العالى نجد أن أبناء الأسر التى يقل دخلها عن ٣٠٠٠ دولار سنويًا يواجهون احتمال عدم تمكنهم من الالتحاق بالكليات أكثر بمعدل ٦ مرات مقارنة بأبناء الأسر التى يعادل دخلها السنوى ١٥٠٠٠ دولار .

وحيث أن التعليم وبخاصة فى المستوى الجامعى كان يعتمد اعتماداً كبيراً على الدعم المالى من عامة الممولين (دافعى الضرائب) ازداد عدد التلاميذ ممن يقضون بالمدرسة فترة أطول نتيجة للدعم المالى الكبير الذى كان يغطى المطلوب بكثير ، حيث كان موجهًا من

مصادر الدخل العامة مقارنة بالتلاميذ الذين يلقون خارج أسوار المدرسة فى سن مبكرة[١٥] .

ولقد كانت حدة التباين ودرجته واضحة من خلال التباينات الاجتماعية الطبقية فى الإنفاق العام على التعليم أثناء أعوام الدراسة ، ويعود ذلك إلى :

أولاً : أن الإنفاق العام لكل تلميذ فى فترة الأربع سنوات التى يقضيها بكليته يتجاوز بدرجة كبيرة مثيله فى المدارس الابتدائية، حيث يتلقى من يستمر فى الدراسة تمويلاً عامًا سنويًا كبيراً وقابلاً للزيادة .

ثانيـــاً : بدت المدارس المتاحة أمام أبناء الفقراء أقل إمداداً وتزويداً بالمعدات والكتب والمعلمين والمدخلات أو المخرج الخاص الذى تقدمه المدرسة للمجتمع مبين فى الجدول رقم (٣) . وتشير البيانات فى هذا الجدول إلى أن كل من أوجه الإنفاق المدرسى وأوجه القياس المباشرة لجودة ومحصلة ما تقدمه المدرسة يتباين بطريقة مباشرة مع مستويات دخل المجتمعات التى تقع المدرسة فى نطاقها .

جدول (٣)

يوضح التباينات فى موارد المدرسة الابتدائية

المـــــورد	داخل المدن	بين المدن
* الإنفاق التعليمى الحقيقى الحالى لكل تلميذ	N.[a]	73[b]
* متوسط المرتب الشهرى الحقيقى لمدرسى الابتدائى	20[a]	69[b]
* نسبة التلاميذ إلى المعلمين	24[a]	N.[a]
* الإنفاق الحقيقى لكل تلميذ نسبة لمرتب المدرس	43[a]	N.[a]
* المقدرة اللفظية للمدارس	11[a]	1020[a]

يتضح من الجدول رقم ٣ أن الاختلاف المئوى فى إتاحة المورد مرتبط باختلاف واحد فى المائة فى الدخل الأسرى ومتوسطه[١٦] .

ولم تكن التباينات فى المدارس تمثل فقط أعوام الدراسة المنقضية أو الموارد المسخرة لكل تلميذ سنويًا لتعليمه . حيث كانت الاختلافات فى البناء الداخلى للمدارس نفسها وفى

المحتوى التعليمى تعكس الاختلاف فى الأبنية الطبقية الخاصة بالتلاميذ . ومن المعروف والطبيعى أن العلاقات الاجتماعية الخاصة بالعملية التعليمية لأدوار العمل المرجع أن يتعرض لها معظم التلاميذ .. وتعد التباينات فى القواعد العامة وأنماط السلوك المتوقعة وفرص الاختيار المتاحة واضحة جداً عند مقارنة المستويات التعليمية . نرى ذلك حين نلاحظ المدى العريض لاختيار المنهج وطريقة الحياة وقدر الوقت المتاح لطلبة الكلية مقارنة بالطاعة والاحترام للسلطة والمتوقع وجوده فى التعليم العالى . ويحدث التباين أيضًا داخل كل مستوى دراسى . والمرء بحاجة فقط لأن يقارن العلاقات الاجتماعية لطلاب الكلية مع هؤلاء الذين ينتمون للصفوة ممن يقضون أربعة أعوام بالكلية أو مقارنة نفس العلاقات بين أبناء الطبقة العاملة فى المدارس العليا مع من ينتمون لمدرسة عليا ميسورة الحال كائنة فى ضواحى المدينة للتثبت من تلك النقطة .

إن الأنماط المختلفة للتنشئة الاجتماعية فى المدارس التى يلتحق بها تلاميذ ينتمون لطبقات اجتماعية مختلفة لم تظهر إلى الوجود عن طريق الصدفة . وبالأحرى ، فهذه الأنماط تتأتى من الحقيقة القائلة أن الأهداف والتوقعات التعليمية لكل من الآباء والمعلمين واستجابة التلاميذ لمختلف أنماط الضبط والتحكم والتدريس تختلف باختلاف طبقات التلاميذ الاجتماعية . وأكثر من ذلك ، فالتباينات الطبقية فى أنماط التنشئة الاجتماعية المدرسية تزداد تمركزاً وقوة بالتباينات الشديدة فى الموارد المالية الموضحة والموثقة بالجدول السابق .

وقلة الدعم المالى لتعليم أبناء أسر الطبقة العاملة لا تترك مصادر تسخر للتلاميذ ممن لهم أدوار قيادية فى الاقتصاد فحسب ، ولكنه أيضًا يفرض على المعلمين ومديرى مدارس الطبقة العاملة نمطًا من العلاقات الاجتماعية يعكس بدرجة كبيرة مثيله فى المصنع .

وتقف الاعتبارات المالية فى مدارس الطبقة العاملة فقيرة الدعم حجر عثرة أمام الطبقات الصغيرة وأمام تعدد المناهج المنتقاه والمدرسين المتخصصين (عدا الموظفين النظاميين) كما تعوق مقدار وقت فراغ المدرسين والمكان الفسيح المطلوب من أجل بيئة تعليمية أكثر مرونة .

ونقص الدعم المالى يتطلب التعامل مع التلاميذ كمواد خام على خط الإنتاج حيث وضعت مكافأة كبيرة مقابل الطاعة والحفاظ على المواعيد وقلة فرص العمل الإبداعى المستقل وانتباه المعلمين الفردى ، وكان بإمكانية المدارس المدعمة ماليًا بدرجة كبيرة والتى يلتحق بها أبناء

الأغنياء توفير فرص هائلة لتطوير طاقة العمل المستقل الدؤوب وكافة الخصائص والمميزات الأخرى المطلوبة من أجل الأداء الأمثل للعمل للطبقات العليا من الهرم الوظيفى .

وبينما تسود أوجه عدم المساواة فى التعليم الأمريكى بين المدارس وحتى داخل كل مدرسة، كان الأطفال يتلقون قدراً مختلفًا من التعليم . ولقد تحقق التنظيم الطبقى داخل المدارس عن طريق المشاركة المتنوعة فى الأنشطة الخارجية عن المنهج الدراسى ، وكذلك عن طريق اتجاهات المعلمين وخاصة القيادات التعليمية الذين يتوقعون من أبناء الطبقة المتوسطة التجاوب معهم بصعوبة وبطء أو ينهوا دراستهم مبكراً حتى ينتهى بهم المطاف لشغل أعمال مماثلة لأعمال آبائهم .

إنه لأمر عادى - لا يثير الدهشة - أن عواقب النظام المدرسى ومحصلته تختلف بدرجة كبيرة بالنسبة لأبناء الطبقات المختلفة . ولقد ذكرنا فيما سبق الأهداف التعليمية المختلفة والمتضمنة فى العلاقات الاجتماعية فى المدارس التى تضم أبناء طبقات اجتماعية متباينة . ومن أكثر الوسائل يُسراً وأقلها أهمية لقياس الفروق بين التلاميذ هو مدى التحصيل المدرسي.

ولو قمنا بقياس مُخرج بالعودة للنتائج المتحصل عليها من اختبارات التحصيل القومية موحدة القياس سنجد الأطفال ممن تلقى آباؤهم تعليمًا عاليًا يفوق أداؤهم بدرجة كبيرة هؤلاء ممن تلقى آباؤهم قسطًا أقل من التعليم . وعلى سبيل المثال : فقد دلت دراسة حالية على أنه من بين طلاب المدارس العليا البيض ممن تلقى آباؤهم قسطًا كبيراً من التعليم كانوا فى المتوسط على مستو عالى أكثر من هؤلاء ممن يقبع آبائهم فى مصاف هؤلاء ممن لم تتح لهم فرص تعليمية كبيرة وذلك على مستويات الصفوف الثلاث الأولى .

وبينما يبدو جزءُ كبيرٌ من ذلك التباين كنتاج للتعامل غير العادل فى المدرسة وعدم المساواة فى الموارد التعليمية سأحاول فيما يلى إثبات أن كثيراً من ذلك يتعلق بالتباينات فى الفترة الأولى للتنشئة الاجتماعية وبالمثل البيئة المنزلية للطفل [١٧].

وبالنظر للتباينات الطبقية الاجتماعية الكبيرة فى مقدار التحصيل الدراسى فإنه لأمر متوقع حدوث تباينات طبقية بين الملتحقين بالكلية وهكذا ينزع المرء إلى محاولة إثبات أن البيانات فى الجدول رقم (٢) تعد ببساطة إنعكاسًا لمقدار التحصيل المدرسى فى مدرسة التعليم العالى ولا تعكس أى تباينات طبقية اجتماعية غريبة على عملية القبول بالكلية .

وتلك المقولة ، رغم أنها تبعث على الراحة لموظفى وهيئة القبول بجامعات الصفوة ، لا تجد دعمًا نتيجة للتباينات المتاحة والتى يُقدم بعضها فى الجدول رقم (٤) . ولقد حدثت زيادة فى التباين المطرد للتعليم الجامعى حتى بالنسبة للتلاميذ ممن تتوافر لديهم نفس القدرة الأكاديمية القابلة للقياس.

جدول (٤)

احتمالية دخول الكلية للطلاب الذين وصلوا الصف ١١ (*)

كوارتيلز B للاقتصاديات الاجتماعية					
4 مرتفع	3	2	1		
٢٦	١٣	١٢	٦	١ منخفض	المقدرة
٣٦	٢٩	١٥	١٣	٢	كوارتيلز B
٦٥	٤٥	٣٤	٢٥	٣	
٨٧	٧٣	٧٠	٤٨	٤ مرتفع	

* احتمالية دخول الكلية للطلاب ممن وصلوا للصف الحادى عشر . المؤشر « الاقتصادي الاجتماعى »
عبارة عن مقياس مشترك للدخل الأسرى ، وظيفة الأب وتعليمه ، وتعليم الأم . مؤشر « المقدرة »
هو خليط من الاختبارات لقياس درجة الاستعداد الأكاديمى العام

ولقد كانت التباينات الطبقية الاجتماعية فى نظام التعليم الأمريكى والدور الذى تلعبه فى ظهور نظام التقسيم الاجتماعى للعمل واضحة بدرجة لا يمكن إنكارها . ولقد تراجع المدافعون عن النظام التعليمى عن المنطق القائل بأن الأمور تسير فى مجراها السليم وأن تباينات الماضى كانت إلى حد كبير معوقًا كبيراً . ومما لا شك فيه أن بعض تباينات الماضى انخفضت وتقلصت، إلا أنه حدث تطور وزيادة ملحوظة لتباينات جديدة ظهرت على الساحة حيث أن السجل التاريخى المتاح يعير قليلاً من الدعم للفكرة القائلة بأن مدارسنا تسير على طريق المساواة فى الفرص التعليمية . وعلى سبيل المثال ، فالتباينات المأخوذة عن مسح إحصائى حديث فى الولايات المتحدة والموضحة بالجدول رقم (٥) تشير إلى أن التخرج من الكلية أصبح

معتمداً بشكل مطرد على الخلفية الطبقية للفرد . وهذا الكلام صحيح على الرغم من القول بإمكانية التخرج من مدرسة عليا أصبحت تسير فى خط متعادل على نحو كبير عبر الطبقات الاجتماعية وبالنظر لتلك البيانات فهى تدعى أن عدد أعوام الدراسة التى يمر بها الطفل تعتمد على الأقل على الطبقة التى ينتمى إليها أبوه فى الفترة الحالية على الأقل كما كان الوضع منذ خمسين عاماً(١٨) .

جدول (٥)

يبين الأطفال الذين وصلوا إلى مدرسة عليا ، والنسبة المئوية لمن تخرجوا من الكلية مقارنة بسن الأبن ومستوى تعليم الأب

تعليم الأب								
بعض الكليات أو أكثر			الصف العالى المدرسى			بعض المدارس العليا		
النسبة أكثر من ٨	النسبة المئوية الصفية	النسبة أكثر من ٨	النسبة المئوية الصفية	النسبة أكثر من ٨	النسبة المئوية للتخرج	النسبة أكثر من ٨	أكبر من التواريخ المحتملة ٨ سنوات للتخرج من الكلية	عمر الابن عام ١٩٦٢
٦,٨٣	٥١,٩	٣,٣٧	٢٥,٦	٢,٢٩	١٧,٤	٧,٦	١٩٥٠-١٩٥٩	٢٥-٣٤
٦,٢٧	٥٣,٩	٢,٩٤	٢٥,٣	١,٣٨	١١,٩	٨,٦	١٩٤٠-١٩٤٩	٣٥-٤٤
٤,٧٩	٣٦,٩	١,٦٩	١٥,١	١,٢٧	٩,٨	٧,٧	١٩٣٠-١٩٣٩	٤٥-٤٤
٤,٣٥	٢٩,٨	٢,١٦	١٩,٢	١,١٠	٩,٨	٨,٩	١٩٢٠-١٩٢٩	٥٥-٦٤

والجدل المثار حول أن نظام التعليم متساوى الفرص يعوض التباينات التى نشأت فى مكان ما فى النظام الرأسمالى يعد نوعًا من السفسطة العلنية لدرجة أن القليل يتمسك بالإبقاء على هذا النظام . ولكن الاختلاف بين الأيديولوجية والحقيقة فى النظام المدرسى الأمريكى أكثر من أن يظهر من خلال نظرة عابرة على البيانات المبنية بالجدول **ففى المقام الأول:** لو كان التعليم يهدف لتعويض فترة الجمود الطبقى الاجتماعى بسبب ميراث رأس المال وكافة الامتيازات الأخرى ، لتحتم أن يكون هذا التعليم يقومك على أساس إيجاد علاقة سلبية بين الخلفية الطبقية الاجتماعية للطفل وكم وكيف ما يدرسه . وهكذا فإن التأكيد على أن التعليم يعوض التباينات فى الثروة والمكانة الموروثة لم يلق صدى لوجود التباينات الطبقية الاجتماعية فى النظام المدرسى أو بالأصح لغياب التباينات التعويضية .

وفى المقـام الثـانى : لو انتقلنا الآن من مشكلة الجمود المتوارث عبر الأجيال إلى مشكلة تباين الدخول فى ذلك الوقت ، ظهرت لنا حقيقة جدلية مشابهة . ففى الاقتصاد الرأسمالى ، كانت الأهمية المتزايدة لدور التعليم فى الاقتصاد عرضه لنزعة يشوبها عدم المساواة فى توزيع الدخل فى غياب التباينات الطبقية الاجتماعية فى كم وكيف كا تقدمه المدرسة . ولنرى السبب فى ذلك . بالنظر إلى اقتصاد رأسمالى بسيط يستخدم فيه عاملين فقط فى الإنتاج (١) الأيدى العاملة غير المتعلمة والمتشابهة الظروف (٢) رأس المال ، وملكيتها موزعة بطريقة غير عادلة بين السكان ويعتبر التوزيع غير العادل لرأس المال أهم مصدر للتباين فى الدخول فى هذا المجتمع . وحيث أن القوة العد ية أصبحت تختلف بنمط المهارة أو التعليم ، فلقد ساهمت مكاسب الأيدى العاملة في التباين الكلى للدخول وأدى تركز رأس المال لزيادة تلك التباينات . وسيظل الوضع كما هو حتى لو وزع التعليم والمهارات على مقدار غير محدود من أنماط التعليم والتدريب والتى تعطى أفضلية للوظائف عالية الأجر . والعلاقة السلبية الجوهرية بين ملكية رأس المال من جهة وكم وجودة التعليم المتلقى من جهة أخرى سيكون هدفه تحييد التأثير غير المتعادل للنهوض المدرسى كظاهرة اقتصادية . وبينما تقلل بعض الأبحاث من أهمية الأهداف الطبقية الاجتماعية فى المدرسة ، فلم يؤكد أحد بعد أن الطبقة والمدرسة مرتبطين عكسيًا .

ثالثًا : الثقافة الطبقية والنفوذ الطبقى :

إن التباينات الشاملة والراسخة فى التعليم الأمريكى على ما يبدو ستدحض تفسيراً لتعليم يحقق وظائفه المنادية بالمساواة . ولكن حقائق تلك التباينات لا تطرح بنفسها تفسيراً بديلاً . ففى حقيقة الأمر ، تطرح هذه التباينات مشاكل خطيرة للتفسير . فلو أن تكاليف التعليم التى يتحملها التلاميذ وأسرهم كانت مرتفعة جداً ولو أن محسوبية الأقارب ومحاباتهم تجاوزت الحد ، ولو طُبق التمييز الطبقى بين التلاميذ تبعًا لطبقتهم الاجتماعية أو أن القرارات التعليمية تتخذ بواسطة فئة قليلة معينة ممن يمكن أن تُطلق عليهم أصحاب النفوذ . فلن يكون من العسير تفسير التباينات المستمرة فى التعليم الأمريكى . وعلى أى حال ، فإن قضية التفسير تعنى التوفيق بين الحقائق التجريبية المذكورة آنفًا مع حقائق مجتمعنا كما نفهمها وهى، التعليم العام والمجانى بدون مصاريف على كل المستويات ، الوسائل المشروعة للتحقيق المباشر للتميز الطبقى ، ودور محدود للاتصالات أو محسوبية الأقارب لتحقيق مكانة عالية

أو دخل مرتفع ، والالتزام على المستوى الكلامى على الأقل بمساواة الفرص التعليمية ونظام سيطرة على التعليم وإن لم يكن ديموقراطيًا صرفاً يمتد ليشمل اهتمامات أصحاب النفوذ . ومحاولة التوفيق بين تلك الحقائق المتباينة ظاهريًا ستؤدى بنا للنظر إلى نظام التقسيم الاجتماعى والثقافات الطبقية المترابطة ، وممارسة النفوذ الطبقى، نظرة أعمق .

وسأحاول فيما يلى إثبات أن نظام التقسيم الاجتماعى للعمل القائم على البناء الهرمى للإنتاج أعطى الضوء الأخضر لقيام ثقافات فرعية طبقية مميزة . فالقيم وسمات الشخصية وخاصية التوقع لكل ثقافة فرعية تنتقل من جيل إلى جيل عن طريق الاختلافات الطبقية فى التنشئة الاجتماعية الأسرية والاختلافات المتكاملة فى نمط ومقدار التعليم المدرسى الذى كان من الطبيعى أن يتلقاه أبناء المراكز الطبقية المتعددة .

ولقد تأصلت جذور التباينات الطبقية فى النظام المدرسى بدرجة كبيرة خلال مقدرة الطبقة العليا للتحكم فى المصادر الأساسية للتمويل المدرسى وتقييم التلاميذ وكذا فى الأهداف التعليمية . والعلاقات الاجتماعية للإنتاج المميزة للمجتمعات الرأسمالية المتقدمة (وكثير من المجتمعات الاشتراكية) نجد تفسيراً مستفيضًا لها فى البيروقراطية والهرم الحرفى (المهنى الحديث) . ومن الممكن تجميع الأدوار الوظيفية فى الاقتصاد الرأسمالى تبعًا لدرجة الاستقلالية والسيطرة التى تنبع من الفرد الذى يشغل وظيفة[١٩]. ويوجد دليل على أن سجايا الشخصية وسماتها المقترنة مع الأداء الأمثل للإعمال فى التصنيفات الوظيفية المعروفة على نطاق واسع حيث أنها تختلف اختلافًا كبيراً ، حيث يتطلب بعضها - فى الظاهر - الاستقلالية والنظام الداخلى وبعضها يؤكد على سمات معينة كالطاعة والقدرة على التوقيع والإرادة الفردية للرضوخ لأى نوع من أنواع التحكمات الخارجية .

وتنمو تلك الصفات الشخصية أساسًا فى سن مبكرة فى الأسرة وإلى حد أقل فى مؤسسات التطبيع الاجتماعى الثانوية كالمدارس . ولأن الناس ينزعون للزواج من نفس طبقتهم (لأن الأقران فى الغالب يتقابلون فى مدارسنا التى ينتشر بها التمييز الطبقى) حيث من المرجع أن يتقبل كلا الوالدين نفس مجموعة السمات الشخصية الأساسية . وهكذا فإن الأطفال ممن يشغل والداهم موقعًا مميزاً فى الهرم الوظيفى ينشأون ويترعرعون فى منازل تنزع فيها طرق التربية والبيئة الفيزيقية المحيطة إلى أن تنمى خصائص الشخصية بحيث تلائم الأداء الأمثل

للوظيفة وأخذ الأدوار الوظيفية للوالدين . فأبناء المديرين والفنيين المتخصصين تعلموا الاعتماد على النفس من خلال مجموعة واسعة من القيود والتحكمات ، أما أبناء الطبقة العاملة فتعلموا الطاعة . وبينما تدور العلاقة بين التصنيف الطبقى للوالدين والصفات الشخصية للطفل أساسًا فى المنزل ، فإنها فى الوقت ذاته تلقى تدعيمًا من قِبَل المدارس والمؤسسات الاجتماعية الأخرى . وهكذا فلو تناولنا مثالاً سبق عرضه ، فإن العلاقات الاجتماعية السلطوية للمدارس العليا الخاصة بالطبقة العمالية تتكامل فى دورها مع أنماط التنشئة الاجتماعية المبكرة والتى تحث على النظام . ويتسع مدى للحرية الكبيرة للمدارس الممولة تمويلاً كبيراً فى ضواحى المدينة حيث التدريب الاستقلالى الأولى المميز لأسر الطبقة العليا .

وبالمثل ، تُدعم المدارس مظاهر أخرى للتنشئة الاجتماعية الأسرية . فطموحات وتوقعات التلاميذ وأولياء أمورهم بخصوص نوع ومقدار التعليم مرتبطين ارتباطًا وثيقًا بالطبقة الاجتماعية . ومن الطبيعى أن توقعات المعلمين ، ومستشارى التوجيه وإداريى المدرسة تدعم تلك الخاصة بالتلاميذ وآبائهم .

وفى الغالب تشجع المدارس التلاميذ لتنمية طموحاتهم وتوقعاتهم المتوافقة مع طبقتهم الاجتماعية حتى ولو كانت هذه الطموحات غير سوية وإنه لأمر منطقى أن تقدم المدارس – بدرجة ما – عناصر مشتركة للتنشئة الاجتماعية لكل التلاميذ بصرف النظر عن طبقتهم الاجتماعية . فالنظام واحترام الملكية وروح المنافسة والحفاظ على المواعيد تعد ركنًا من أركان المنهج الشامل المتكامل لكل مدرسة . إلا أنه بالنظر للتنظيمات المتعلقة بالمؤسسات القائمة حاليًا نجد أن قدرة المدرسة على إحداث تغيير فى شخصية الطفل وقيمه وتوقعاته يعد أمراً محدوداً للغاية . ويبدو أن استجابة الأطفال لأنماط التعليم المختلفة تعتمد بدرجة كبيرة على أنماط الشخصية وتوقعاتهم وسماتها وقيمها والتى ساعدت الأسرة على نموها . وعلاوة على ذلك ، يقضى الأطفال قدراً صغيراً من الوقت داخل المدرسة وهو أقل من رُبع (≈) ساعات يقظتهم على مدى المقرر الدراسى . وهكذا فالمرجع زيادة فاعلية المدرسة عن طريق تدعيم وتكملة عمليات التنشئة الاجتماعية للمنزل والجيران أكثر من معارضة تلك العمليات .

وإنه لأمر منطقى حينئذ أن التباينات الطبقية الاجتماعية فى مستوى التحصيل الدراسى والمقاييس الأخرى للنجاح المدرسى أكثر من أن تحصى عن طريق التباينات فى الموارد المالية المتاحة للمدرسة والمدخلات الأخرى (جودة وعدد المدرسين) .. إلخ .

والتباينات الطبقية فى مجمل التأثير الكلى لدور المدرسة تعد - تبعًا لهذا التفسير - ناتجة أساسًا فيما أطلقت عليه الثقافة الفرعية . والنظام التعليمى يساهم إسهامه فى تقبل هذه النتائج وإعطائها شكلاً متكاملاً مميزاً . وتساعد العلاقة المتكاملة بين التنشئة الاجتماعية الأسرية والمدرسة فى نشأة أنماط خاصة بالثقافة الطبقية من جيل إلى جيل . وما يجرى الآن فى سوق العمل يعد ترجمة للتباينات فى ثقافة الطبقة تتبعها تباينات فى الدخول والتصنيفات الوظيفية .

وتلعب سمات الشخصية وقيمها وتوقعاتها المميزة للثقافات الطبقية المختلفة دوراً رئيسيًا فى تحديد مدى نجاح الفرد فى الحصول على دخل مرتفع أو شغل مكانة مرموقة . ويبدو أن الإسهام الواضح لدور المدرسة فى النجاح الوظيفى والدخل العالى يمكن تفسيره فى المقام الأول على أنه يعود إلى الخصائص الشخصية لهؤلاء ممن أتيح لهم اللحاق بركب التعليم العالى . وعلى الرغم من أن المكافآت الخاصة بالمقدرة على العمل والأداء العقلى محدودة بدرجة كبيرة فى سوق العمل (إلا لعدد صغير من الأعمال ذات المستوى المرتفع) فإن القدرات العقلية تعد ذات أهمية قصوى للاستمرار فى المدرسة . فالدرجات واحتمال الاستمرار فى مستويات عليا من المدرسة ومجموعة متغيرات أخرى تعد مرتبطة إيجابيًا ومتناسبة مع المقاييس الموضوعية للقدرات العقلية . ولهذا السبب فقط ، تتشكل خبرة الفرد فى المدرسة تبعًا للاعتقاد القائل بأن الترقى والمكافآت توزع توزيعًا عادلاً . ومن ثم فإن العلاقة الوثيقة بين مستويات التحصيل المدرسى والنجاح الوظيفى فيما بعد يتمخض عنه مظهرٌ يستحق التقدير ليحجب الميكانيزمات التى تؤدى لنشأة وازدياد شوكة النظام الطبقى عبر الأجيال .

وإلى حد بعيد ، فإن أطالة أمد عدم المساواة من خلال النظام التعليمى قد أعيد النظر إليه كميكانيزم ذاتى وملُزم للنفس يدور خلال وسط الثقافة الطبقية فقط . ولقد أضيف بُعد هام لهذا التفسير المطروح لو لاحظنا أن مراكز السيطرة والتحكم فى الهرم الإنتاجى تنزع للاقتران مع مراكز التأثير والنفوذ السياسى .

وإذا ألقينا نظرة على النصيب المتفاوت للقوة السياسية التى تهيمن عليها الطبقة العليا وقدرتهم على تحديد أنماط السلوك المقبولة والإجراءات الأخرى وكذلك على تحديد ماهية المصلحة القومية والسيطرة على السياق الأيديولوجى الخاضع للمؤسسات والذى تتخذ فيه القرارات التعليمية ، فإنه لأمر منطقى (لا يثير الدهشة) أن نجد الموارد توزع توزيعًا غير عادل بين المناهج المدرسية وبين المدارس التى تخدم مختلف الطبقات وبين المستويات التعليمية. وينعكس نفس نسق القوة فى المنهج وطرق التدريس ومعايير الانتقاء والترقى وكل هذا يبعثر الأرباح على أبناء الطبقة العليا بلا تناسب .

ولم نؤكد فى هذا الصدد على أن الطبقة العليا تسيطر على الهيئات الرئيسية لصناعة القرار فى التعليم وإن كان من المرجح عمل دعوى تثبت صحة ذلك . ويُفترض أن نفوذ الطبقة العليا يتمثل فى مقدرتها على وضع والإبقاء على مجموعة من قواعد التشغيل أو معايير القرار « قواعد اللعبة » والتى على الرغم من أنها فى الغالب سليمة وأحيانًا عادلة فى الظاهر ، إلا أنها ذات تأثير فعال للإبقاء على نظام عدم المساواة .

ولإيضاح تلك النقطة سأعرض مثالين بارزين لقواعد اللعبة **الأول** : أن التفوق المدرسى يجب أن يتبع بالمكافأة ، ونظراً لمقدرة الطبقة العليا على تعريف وتحديد التفوق بشروط فينزع أبناء الطبقة العليا إلى تعريف وتحديد التفوق بشروط، فينزع أبناء الطبقة العليا للتفوق مثلاً فى التحصيل الدراسى والإذعان لهذا المبدأ « المكافأة » ينتج عنه نتائج غير عادلة « مثل زيادة التعليم العالى بطريقة غير عادلة » بينما يتم الحفاظ على مظهر المعاملة العادلة . وهكذا يساهم مبدأ المكافأة للتفوق فى تشريع العواقب غير العادلة للمدرسة بربط النجاح بالقدرة . وفى نفس الوقت فإن الهيئة المختصة بالاختبارات الحكومية الموضعية تسمح بمقدار محدود من التنقل المتزايد بين الأطفال الشاذين عن قاعدة الطبقة الدنيا وبهذا توفر شرعية أكثر لعمليات النظام الاجتماعى بإعطاء بعض الثقة للزعم الخاص بالتنقل واسع الانتشار .

أما المثال الثانى : فهو المبدأ القائل بأن المدرسة الابتدائية والثانوية يجب أن تمول أساسًا من الإيرادات والدخول المحلية . ويلقى هذا المبدأ تأييداً على أساس ضرورة الحفاظ على الحرية السياسية . وبالنظر لدرجة التمييز الطبقى المختص بالناحية السكنية عن طريق مستوى الدخل فإن تأثير هذا المبدأ هو العمل على توزيع غير عادل للمواد المدرسية بين أبناء الطبقات المختلفة . والمدن ذات القاعدة الضريبية الكبيرة من الممكن أن تنفق مبالغ طائلة لتعليم أبناء الطبقة العليا بلا تناسب حتى دون معاناة وجود معدل ضريبى أعلى من المتوسط .

ولأن المصدر الرئيسى للتباينات فى المدرسة بهذا الشكل يوجد بين المدارس أكثر من وجوده داخل الأقاليم المدرسية ، ولأنه لا يوجد ميكانيزم فعال لإعادة توزيع الاعتمادات المالية المدرسية بين الأقاليم المدرسية لذا تفتقد الأسر الفقيرة استراتيجية سياسية قابلة للاستمرار من أجل تصحيح مسار التباين .

وقواعد اللعبة المذكورة وهى « مكافأة وتمويل المدارس محليًا » تُفسِّر التكامل بين النفوذ الاقتصادى والسياسى للطبقة العليا . وعلى أى وضع فإن الإذعان لتلك القواعد له تأثير ظهور عواقب غير عادلة عن طريق ميكانيزم يدور حول نطاق النظام السياسى . وحيث أن الفرد يذعن لمبدأ مكافأة التفوق فيبدو أن مسئولية وجود عواقب غير عادلة فى النظام الدراسى تقع خارج نطاق الطبقة العليا حيث تعود غالبًا لعيبٍ ما فى الفقراء مثل ثقافتهم الطبقية البعيدة عن متناول النقد والفعل السياسى . وعلى العكس فطالما أن التمويل المحلى للمدارس يتم الإبقاء عليه ، فإن تحقيق المساواة فى الموارد بين أبناء الطبقات الاجتماعية المختلفة يتطلب التكامل الطبقى للأقاليم التعليمية والتى هدفها عدم وجود وسائل سياسية فعالة طالما نسمح بوجود سوق فى الملكيات السكنية وتوزيع غير عادل للدخل .

وهكذا يبدو أن عواقب التوزيع غير العادل للقوة السياسية بين الطبقات يكمل دور النظام التعليمى الذى لديه مقدرة على نقل وتوارث المنزلة عبر الأجيال ، هذا علاوة على قدرته على البقاء السياسى فى البيئة الديموقراطية العادلة السالفة فى الولايات المتحدة حاليًا .

ولقد وجد دور المدارس فى قيام وتشريع نظام التقسيم الاجتماعى للعمل تحديًا فى الآونة الأخيرة بقيام حركات شعبية منادية بالمساواة وفى الوقت ذاته ظهرت علامات ضعف بنائى داخلى فى النظام التعليمى[٢٠]. وهذان التطوران يحملان فكرة مؤداها أن التغيير الجذرى فى العملية التعليمية ممكن حدوثه قريبًا وسيبقى تحليل قدرة وحدود التغيير التعليمى عملاً يسير على طريقه الممتد والمرسوم للإطار العام لقوة القضية الجدلية محل البحث .

رابعًا : حدود الإصلاح التعليمى :

لو كانت المحاولة المبذولة فيما مضى للتعرف على جذور التباين فى التعليم الأمريكى تثير نوعًا من الإقتناع ، فقد أدت أكثر من ذلك للتآلف بين التباينات الظاهرية بين الأشكال الديموقراطية والمحتوى المتباين للتعليم الأمريكى . وأنه لأمر جوهرى أن نعى مصادر التباين التعليمى جيداً وذلك كى نطور الاستراتيجيات السياسية السليمة فى المسعى الخاص بالوصول

للعدالة والمساواة التعليمية . ولقد حاولت إثبات أن البنية التعليمية تعكس العلاقات الاجتماعية للإنتاج . وعلى مدى القرن ونصف الماضيين على الأقل ، كما يُعد التوسع فى التعليم والتغيرات فى أشكال المدرسة ردود أفعال لحاجات تمخضت عن النظام الاقتصادى ، ولقد وُجد أن مصادر التباين الحالى فى التعليم الأمريكى تقع فى التدعيم المتبادل للثقافات الفرعية الطبقية والأصول الطبقية الاجتماعية فى عمليات النظام المدرسى نفسها . ويرى التحليل لاقتصادنا ، وإعادة النظر فى بعض الميكانيزمات الأساسية للتباين التعليمى يعضد من دعائم القضية محل البحث .

ففى المقام الأول ، فإن مبدأ التفوق الأكاديمى المتبوع بمكافأة فى الترقى والانتقاء التعليمى يساعد ليس فقط فى تشريح العملية التى يتمخض عنها نظام التقسيم الاجتماعى للعمل ولكنها أيضًا تُعد جزءاً أساسيًا من العملية التى تُطبع الشباب اجتماعيًا حيث يعملون للحصول على مكافآت خارجية وتشجيعهم لينموا أبنيتهم الداخلية الملائمة لتحويل دفة الاقتصاد الرأسمالى . واختيار التلاميذ من مستوى التحصيل المتدنى أو المتوسط للترقى لمستويات عليا فى المدرسة سيسير على نهج التعليم المتعادل ولكنه أيضًا سيعرض مقدرة المدرسة على تدريب عمال منتجين ومتكيفين لخطر كبير .

وفى المقام الثانى، فقد تعمقت جذور الطريقة التى كان يتم بها التمويل المحلى للمدارس والتى هدفت للإبقاء على التباين التعليمى وذلك فى الاقتصاد الرأسمالى حيث التوزيع غير العادل للدخل والحدود الضيقة لنفوذ الدولة . ولكنه لا يبدو من الحكمة التأكيد على المظهر الخاص بالمشكلة طويلة المدى المتعلقة بتحقيق العدالة التعليمية لأن التباينات فى الموارد المدرسية الناتجة عن تمركز التمويل من الممكن ألا يكون لها أهمية كبيرة فى الإبقاء على تلك التباينات وآثارها على التعليم . وفوق ذلك ، فعلى ما يبدو أن التفويض القوى لمبدأ التمويل المحلى من الممكن ألا يجد طريقة كرد فعل للضغوط من الولايات الفقيرة والأقاليم المدرسية.

وإنه لذو أهمية قصوى فى موضوع العمل على استمرار التباين التعليمى والثقافات الفرعية الطبقية ، وتلك التباينات التى ترجع إلى الطبقة (فى الشخصية والقيم والتوقعات) كما حاولت إثباتها، تمثل تكيفًا وتلائمًا مع المتطلبات المختلفة للأداء الأمثل للعمل على مستويات متعددة فى العلاقات الاجتماعية الهرمية للإنتاج . والثقافات الفرعية الطبقية تنبع من خبرة العمال اليومية فى البنية الإنتاجية المميزة للمجتمعات الرأسمالية .

وسيتضح من تلك النقطة أنه لا يمكن تحقيق العدالة الاجتماعية من خلال تغيرات فى النظام المدرسى وحده . ومع ذلك فإن محاولة ومساعى حركة الإصلاح التعليمى ممكن أن تنتقل بنا قريبًا من تحقيق ذلك الهدف والتى - فى حالة فشلها - ستصبح هباءً فى ظل الظروف غير العادلة لنظامنا التعليمى وسيتحطم وهم إزالة المعوقات التباينية من خلال العملية التعليمية . ويمكن أن تخدم الإصلاحات التعليمية الناجحة مثل تقليل التفاوتات الطبقية أو السلالية فى المدارس قضية العدالة التعليمية حيث يبدو أن الزيادة المتعادلة فى المدارس فى الغالب ستتحدى النظام ، فأما أن تفى بوعدها فى مكافأة التحصيل الدراسى أو تجد طرقاً للقيام بزوال الوهم الإعلامى البادى من خلال تقديم دواء عام يشفى من كل داء .

إلا أن سجل القرن ونصف المنقضى من الإصلاحات التعليمية يعطينا أى نوع من التوجيه والإرشاد حيث لا يجب أن نتوقع تغييراً جذريًا فى التعليم يكون نتاجًا لجهود هؤلاء الذين يقصرون تركيزهم واهتمامهم على المدارس . والانتصارات السياسية لحركات الإصلاح الماضية تمخض عنها قدر ضئيل ظاهرى من العدالة المؤثرة . وتتبعى للعواقب التعليمية للثقافة الطبقية والنفوذ الطبقى يثبت أن حركات الإصلاح التعليمى - محل البحث - فشلت لأنها سعت للتخلص من التباينات التعليمية دون التصدى للمؤسسات الرئيسية للرأسمالية .

والجهود الخاصة بتحقيق العدالة التعليمية من خلال تغيرات فى سياسة الحكومة - فى أحسن الظروف - ستخدش سطح التباين القائم ، حيث أن الكثير من أوجه التباين فى التعليم الأمريكى له جذوره خارج نطاق البيئة المحدودة لنفوذ الدولة فى هرم علاقات العمل والتباينات المرتبطة بذلك فى الثقافة الطبقية . وطالما أن الأعمال تُحَدَد كى يفرض البعض نفوذهم فوق البعض الآخر وآخرون ليس لهم نفوذ على أى شىء ، فإن نظام التقسيم الاجتماعى للعمل يزداد رسوخًا وبالتالى ستتأصل جذور التباين التعليمى ودعائمه فى المجتمع الأمريكى .

المصادر والمراجع

* - Karable, J. and A.H.Halsey, **Power and Ideology in Education,** (N.Y. Oxford Univ. press, 1977), pp. 147 - 153 .

1 - B.Bailyn, Education in the forming of American Society, (N.Y. 1960), pp. 101-116.

- J.Keyatta, **Facing Mount Kenya**, (N.Y. 1962), pp. 95 - 124 .

2 - C. Cipolla, **Literacy and Economic Development,** (Baltimore, 1969), pp. 50-95 .

3 - H. Kearney, **Scholars and Gentlemen : Universites and Society in pre-Industrial Britian**, (N.Y. Ithaca, 1971), pp. 36-63 .

4 - N. Semelser, **Social change in the Industrial Reveolution**, (Chicago, 1965), pp. 60-110.

5 - F. Engles and K. Marx, **The Communist Manifesto** (1848); K. Marx, The 18th Brumair of louis Bonopare, (N.Y. 1952), p. 125 .

6 - S. Thernstron, **Poverty and Progress: Social Mobility in a 19th Cencury**, (N.Y. 1969).

7 - B. Simon, **Studies in the History of Education**, 1780-1870, Vol **I.**, (London, 1960), pp. 177 - 210 .

8 - Bailyn, **Education in the Forming of American Society**, Op. Cit., p. 118 .

9 - Michael B. Katrz, **The Irony of early School Reform**, (Canbridge, Mass, 1968), p. 88 .

10 - F.T. Carlton, **Economic Influences Upon Educational Progress in the United States, 1820-1850**, (Madison, Wisc., 1908), pp. 98-112 .

11 - M.B. Katz, **"From Voluntarism to Bureaucracey in U.S Education"**, (Mimeo, 1970), pp. 110 - 130 .

12 - F.T. Carlton, Economic Influences Upon Educational Progress in the United States, Op.Cit., pp. 33-34 .

13 - K.Marx, **The 18th Brumaire of Louis Bonarte**, Op. Cit., p. 125 .

14 - Op. Cit., p. 129 .

15 - W. L. Hansen and B. Wesbrod, " **The Distribution of Coasts and Direct Benefits of public Higher Education: The Case of California**, "Journal of Human Resource" Vol. V, No. 3 csermmer, (1970), pp. 361 - 320 .

16 - P.C. Sexton, **Education and Income**, (New York, 1961).

17 - S. Bowles, " **Schooling and Inequality from Generation to Generation.**

18 - **U.S. Bureau of the Census**, Current population Reports, Series P. 20, No. 185, July 11 , 1969, p. 113-116.

19 - Max Weber, **Essays in Sociology**, (New York, 1958), p. 261.

20 - S. Bowles, " **Contradicetion in U.S. Higher Education**" (mimeo, 1971), pp. 201-212.



الفصل السادس

اتجاهات معاصرة فى الاقتصاد السياسى للتربية

«رؤية نقدية»

مقدمة :

هناك إسهامات عديدة لاتجاهات فكرية متنوعة تسود الأدبيات التربوية المعاصرة فى الاقتصاد السياسى للتربية ، اتجاهات ظهرت فى انجلترا وأمريكا وكان لها أثر بالغ فى تطور الاقتصاد السياسى للتربية ، ودراسة تلك الاتجاهات تستلزم تناول العديد من التطورات الحديثة الهامة ، المؤثرة على المفاهيم السائدة ، المتعلقة بطبيعة ودور علم الاجتماع التربوى ، وفى هذا الفصل ، ستتم مناقشة العوامل التى خلّفها رواد هذا الاتجاه ، كالأيديولوجيا والتاريخ ، والاقتصاد السياسى ، وهى المفاهيم التى كثيراً ما تطرح - من خلالها - عديد من المشكلات . فثمة - على سبيل المثال - تساؤلات من قبيل :

- **ما العلاقة بين التربية والأيديولوجيا ؟**
- **وكيف يستخدم النظام الرأسمالى التعليم ، من أجل إعادة إنتاج نفسه ؟**
- **ثم ما طرق وأساليب تدخل الدولة The State فى العملية التعليمية ، وكيف تغدو هى الكفيلة guarantor لهذا النمو الرأسمالى ، بل والقائمة على رعايته ونموه ؟**

ولتحديد المعالم الرئيسية لبعض التطورات الجارية ، فقد قُمت بتقسيم هذا الفصل إلى ثلاثة أقسام مستقلة ونقترح بأن نعرض - بادئ ذى بدء - لنقيض المذهب الماركسى «الإنسانى» Humanistic Marxism ، والذى سبق مناقشته ، ويتطلب هذا العرض طرح مقدمة موجزة للمنظر الفرنسى لويس ألتوسير Louis Althusser ، ثم التركيز على دوره فى فهمنا للتربية والأيديولوجيا .

أما فى القسم الثانى ، فسيتم بحث أهمية إسهامات عدد من مؤرخى التربية ورجال الاقتصاد السياسى التربوى ، من الأمريكيين ثم سنواصل - بشكل أكثر تحديداً - ما تم

طرحه فى القسم الأول من افتراضات Assumptions عن الصفة الأيديولوجية للنظام التعليمى، وهى افتراضات مشتركة بين ألتوسير ، والمنظِّرين الأمريكيين . إذ يؤمنون بأن الاقتصاد يعتبر محدداً determinant هامًا ، كما أنهم يعنون بدراسة آليات إعادة إنتاج المجتمع لنفسه، كذا فهم يعتقدون بأن كل تشكيل (تكوين) اجتماعى Social formation - كيما يوجد - فإنه ينبغى أن يعيد إنتاج القوى المنتجة ، وعلاقات الإنتاج القائمة .

والحجة argument التى سأقدمها فى هذا الفصل ، من البساطة بمكان : فلكى نفهم القضايا التربوية بشكل متكامل ، فإن على المرء أن يتعرف أولاً - على الأشكال Forms التى تربط هذه القضايا بنمط الإنتاج ، ومن ثم ، فسوف يتضمن القسم الثالث من الفصل ، دراسة الرأسمالية المحتكرة المعاصرة Contemporary monopoly capitalism ، وهو ما ستقدم أساسًا ماديًا لما يلى من تحليلات نقدية للتعليم ، وللاقتصاد السياسى ، وللتعليم المدرسى Schooling فى المجتمع الرأسمالى .

أولاً : إسهام لويس ألتوسير : التربية والأيديولوجيا[1] :

إن التربية متضمنة فى العمل الأيديولوجى ، وهذا لا يعنى القول بأن التربية يسيطر عليها أفراد الطبقة الحاكمة ، أو أن التربية تمثل فقط الأفكار الحاكمة للطبقة الحاكمة ، إذ أن وجهة النظر القائلة بأن التربية يسيطر عليها مجموعة وحيدة متآمرة، لهى وجهة نظر شديدة التبسيط والنقص المخل؛ فبعديد الطرق - غير الواضحة حتى الآن لا ينجح التعليم المدرسى الجماهيرى فى أن يكوِّن محل اتفاق جماعى . ولنأخذ على سبيل المثال - مسألة التعامل مع المنهج المدرسى Curriculum بحيث يمثل كلا الجانبين .

إن كل المسائل الأخلاقية والسياسية يتم تمثيلها كيما تقدم صورة متوازنة، وتلك هى وجهة النظر الليبرالية The liberal view ، وبما أن المقدمات المنطقية الأخرى غير مقبولة (مقنعة)، فمن العسير أن نغير من المعطيات مما يعنى محدودية هذه المجادلة ، إذا أردنا عن طريق رسم حدود البنيات ذاتها .

إننا نعرف أن المجتمعات الصناعية المتقدمة ، تعتمد - إلى حد كبير - على الأيديولوجيا؛ فعن طريق الأيديولوجيا - يُعيد المجتمع إنتاج نفسه . ولكن ، هل بمقدورنا أن نطور نظرية تمكننا من أن نفهم التربية داخل إطار شامل لوجهة النظر الرأسمالية ، وذلك بوصفها ظاهرة تاريخية ؟ أى أن نفهم الرأسمالية كنمط للإنتاج ، وكنسق من العلاقات الاجتماعية. ويعد

«لويس التوسير» أحد المنظرين الذين بذلوا محاولة تمهيدية . لتحديد معالم منهج يحقق ذلك ؛ أعنى يربط بين التربية والسياسة ؛ والدولة .

ويرفض التوسير التفسير (الإنسانى) لماركس ، وهو يرى أن الأعمال المبكرة لماركس - والتى تؤكد على الاغتراب alienation والجوهر الإنسانى - أعمال أيديولوجية وغير علمية إذ أنها بمثابة تعبير عن المثالية الهيجيلية والمثالية هى - فى الغالب - أساسٌ للصياغة الإنسانية والأيديولوجيا البورجوازية . ومن وجهة نظر التوسير فإن : **ماركس نفسه قد دحض الإشكالية الأنثروبولوجية لهذه الأعمال المبكرة ، بيد أنه واصل تكوين مفاهيم علمية جديدة ، مثل قوى وعلاقات الإنتاج**. ومن ثم ، فإن التوسير يميل إلى أعمال ماركس المتأخرة - بعد عام ١٨٤٨م - حيث لم تصبح وحدة التحليل هى الفرد وإنما صارت التشكيل الاجتماعى فيوجد فى أى وحدة كلية اجتماعية أربعة مستويات مميزة أو - باستخدام مصطلحات التوسير- أربعة ممارسات Practices ، الاقتصادية ، والسياسية ، والأيديولوجية ، والنظرية .

وعلى الرغم من أن الاقتصاد هو العنصر المحدد فى التحليل المقترح هذا إلا أن الدور المهيمن the dominant يمكن أن يقوم به أى من المستويات الأخرى ، في الأوقات المختلفة وبالتالى ، فليس هناك جدل بسيط بين القاعدة الاقتصادية ، والبنية الفوقية ، وإنما وحدة معقدة من المستويات المنفصلة ، والنوعية للممارسة ، والتى يمكن أن تكون مستقلة بذاتها نسبيًا وثمة وحدة ضرورية بين كل المستويات المتناقضة ، حيث تشكل - جميعها - الوحدة الكلية الاجتماعية مما يعنى أن وحدة هذا الكل الاجتماعى ، هى وحدة معقدة من المطالب ، فى مراحل متفاوتة للتطور ، ويتميز كل مستوى بأنه نسبى مقارنة بالمستويات الأخرى .

وبناء على ذلك ، فليس الأمر مجرد تناقض واحد بين رأس المال Capital والعمل La-bour ، إذ توجد - فى الوحدة البنائية الكلية - إمكانية لتعدد التناقضات التى ترتبط كل منها بالأخرى بطرق معقدة . ومزية هذا المفهوم ؛ **الوحدة المعقدة المرتبطة - بالضرورة - بمستويات مستقلة نسبيًا** ؛ إنه يدحض أى شكل من أشكال الاختزال المبسط ويكتب التوسير وجهة نظره - عن العلاقة بين الوحدة الاجتماعية الكلية ، والتربية - فى مقال بعنوان :

(الأيديولوجيا ، وجهاز الدولة الأيديولوجى ، حيث يعتبر المجتمع الكلى بمثابة مكونات للقاعدة ، والبنية الفوقية . فالقاعدة الاقتصادية هى وحدة قوى الإنتاج ، وعلاقات الإنتاج

أما البنية الفوقية ، فذات مستويين : القانون Law والدولة State ، ويشتمل الجهاز القمعي the repressive apparatus على : البوليس ، المحاكم ، السجون ، رئيس الدولة ، الحكومة والإرادة .

وثمة فرق مميز بين سلطة الدولة State power ، وجهاز الدولة؛ إذ أن الأخير هو مقصد (هدف) النضال الاجتماعي والطبقي للطبقة العاملة ، والذي يرمي إلى الاستيلاء على سلطة الدولة ، واستبدالها بجهاز حكم بروليتاري . فالهدف الأخير إذن هو الإطاحة بسلطة الدولة ، والقضاء على كل أجهزتها .

وهناك - من ناحية أخرى - مستو ثان للبنية الفوقية ، إذ إن هناك أجهزة أيديولوجية عديدة للدولة ؛ الديني ، القانوني أو الأخلاقي والسياسي ... ثم التربوي والعلاقة بين البنية الفوقية والقاعدة ذات فعل تبادلي. فللبنية الفوقية استقلال نسبي عن القاعدة وهذا الشكل المفاهيمي يمكننا من أن نكون تركيبات بارعة متماسكة من التفاعل بين الاثنين وهو ما يتضمن - علاوة على ذلك - ضرورة تغيير طرق تفكيرنا التقليدية في النظر إلى «السبب» بوصفه شيء ما - له وجود مميز يمكن تحديده ، إلى التعامل مع السبب بوصفه : علاقة، ويرى التوسير - متبعًا هدى «جرامشي Gramsci» أنه ليست هناك طبقة تستطيع أن تتولى سلطة الدولة ، دون ممارسة السيطرة عليها ، وعلى جهازها الأيديولوجي .

فثمة - إذن - بنيات Structures ، يتمثل دورها النوعي في تضليل العاملين في التشكيلات الاجتماعية المختلفة ، وذلك عن طريق الأيديولوجيات (فهناك أيديولوجية - مثلاً - لا تمثل الواقع إلا تمثيلاً خياليًا) ، وثمة أيضًا الشكل المضلل (الملغز) من الأيديولوجيا حيث يمارس الناس من خلاله - هذا الشكل - علاقتهم بالعالم) .

ومع ذلك ، فإن للأيديولوجيات وجوداً ماديًا ، إذ أنها دائمًا ما تعبر عن الأوضاع الطبقية Class positions . وهذا لأن الأيديولوجيا دائمًا ما توجد في جهاز ما ، وفي ممارساته. وأحد تلك الأجهزة هي : **التربية** . ويقترح «التوسير» إنها كيما توجد ، فإن على كل تكوين اجتماعي أن يعيد إنتاج قوى وعلاقات الإنتاج القائمة وريثما تستخدم الأيديولوجيات ، فإن جميعها تسهم في ذات النتيجة : إعادة إنتاج علاقات الإنتاج. ويؤكد «التوسير» على أن التربية تعيد إنتاج العلاقات الرأسمالية للاستغلال. وفي العصور الوسطى كان جهاز الدولة الأيديولوجي المهيمن هو الكنيسة ، لكنها الآن ، استبدلت بالمدرسة، فالمدرسة هي المؤسسة

التى تمد الأطفال بالأيديولوجيا بغية إعدادهم للدور الذى عليهم أن يلعبوه فى المجتمع الطبقى. وبمعنى آخر ، فإنه يجرى قولبة الأفراد إلى خاضعين يوفون بحاجات الرأسمالية ثم أن الأطفال يتعلمون - فى المدرسة - المهارة التقنية ، ولكن بشكل يؤكد على الخضوع للأيديولوجيا الحاكمة .

ويمكن أن نقول - فى معرض نقد التوسير - أن نسقه يتضمن محددات مستترة وغير فعالة إلى حد بعيد ، وحتمية فى نظرته للإنسان . فمن وجهة نظره أن التاريخ يقولب الأفراد ، فالرسالة التى يود أن ينطق بها عن الماركسية هى : التنظير theorization وأنا أؤمن بأهمية النظرية ، والأفكار ، إذ إنها يمكن أن تُترجم إلى قوى سياسية واجتماعية جمعية - بيد أن المعضلة هى : إنه على الرغم من الاحتياج إلى العمل النظرى ، فإن كثيراً ما يحدث أن ينفصل المشروع النظرى عن النشاط ، وهو ما يمكن أن يقال عن ممارسة التوسير النظرية ، والفلسفية والتى أحياناً ما كانت لا تحمل إلا النزر اليسير من العلاقة بالنضال الطبقى [٣].

وباختصار ، فإن نسخته المعدلة عن الماركسية تتجاهل مشكلة الوحدة بين النظرية والممارسة، لكن على الرغم من هذا النقد ، فإن التوسير يعد منظراً مؤثراً وهامًا ؛ فمن رأينا أنه أعاد صياغة الإشكالية المتطلبة حلاً ، وهى على نحو الدقة - كيفية قيام البنية الكلية بعملها على الأجزاء . إنها تلك المهمة الملحة التى علينا إتمامها .

ثانيًا : إسهام مؤرخى التربية ، ورجال الاقتصاد السياسى للتربية من الأمريكيين :

اعتقد أنه من الأهمية بمكان ، أن نتناول أيضًا - أعمال بعض مؤرخى التربية الأمريكيين ... لِمَ ؟ أن أهميتهم تكمن فى أنهم يبحثون فى أصول التربية الأمريكية ، كما يوضحون افتراضاتها الأيديولوجية والتى تكمن جذورها فى المصلحة الطبقية . فقد عنى كتاب مثل : كلارنس كارير Clarence Karier ، وبول فيولاس Paul Violas، وجول سبرنج Jole Spring بالدور الذى لعبته الليبرالية فى تطوير الدولة المتحدة Corporate State وفى الإبقاء (الحفاظ) عليها .

فيطرح كارير - وهو أحد المؤرخين من الذين سأركز ملاحظاتى عليهم - استبصارات قيمة عن الأيديولوجيات التى هيمنت على الحياة الفكرية الأمريكية زهاء نصف قرن ، وهى أفكار أنصار الليبرالية من أمثال : جان أدامس Jane Adams ، وتشارلز كولى Charles Cooley وجيمس كونانت James Conant ، وجون ديوى John Dewey . وهو يتساءل عن ماهية

الافتراضات assumptions التى وجهت مفاهيمهم، فقد ساعدت تلك الافتراضات على صياغة الواقع الذى خلقته ومن الافتراضات الأساسية لهؤلاء الليبراليين ، الاعتقاد بأن التقدم Progress يمكن أن يحدث من خلال التحسن الاجتماعى Social melioration وبأن المؤسسات يمكن أن تتكيف بحيث تراكب الحلم الأمريكي . ومن وجهة ثانية ، فقد رأى أولئك أن حل مشكلة الفقر ، ومشكلة الزنوج ، والحرمان من الحقوق الأساسية ، لا يمكن فى استقصاء النسق (استجواب النظام) وإنما فى السماح بمزيد من الحرمان من الحقوق الطبيعية والإنسانية ، وذلك بغية الانخراط فى ركب الطبقة المتوسطة النامية .

كما آمن هؤلاء الليبراليين - من ناحية ثالثة - بمبدأ الاستحقاق أو الجدارة meritocracy - والذى يلعب - من خلاله - الخبير المحترف Professinal Expert دوره بشكل متصاعد وفيما يخص التربية ، فقد أيدت الليبرالية خلق نظام جماهيرى للتعليم المدرسى والذى كرس ليفى باحتياجات المدنيين citizens القادرين على التكيف مع النسق الاقتصادى الصناعى . وبالطبع ، فإن هذه الافتراضات تتداخل وتتراكب مع بعضها .

ويبدو بالنسبة لى - أن الاهتمام الرئيسى فى أعمال كاريير كان منصبًا على فضح المتضمنات المحافظة لليبرالية وقد اتخذ كاريير (كدراسة حالة للأيديولوجية الليبرالية) حياة وأعمال «جون ديوى» . فقد آمن «ديوى» - على الصعيد الفلسفى - بالبراجماتية -Prag matism وهى فلسفة تنحو إلى حساب النواتج كيما يبقى الفرد على قيد الحياة . ومن الناحية الأخلاقية in ethics ، تؤكد تلك النظرية على الفعالية أو الكفاءة كمبدأ . (فأساس نقد ديوى إلى شكل من النفعية expediency والتى لا توصف إلا على كونها ضربًا من البراعة أو الحذق الأخلاقى moral dexerity [٤].

ويسم رايت ميلز C.Wright Mills هذا النوع من البراجماتية ، بالتكنولوجية -Technol ogism . وبالفعل ، فقد تدرب كثير من الطلاب على هذا النوع من التفكير الملائم ، والمنطبق - فى يسر - على مذهب الأداتية instrumentalism عالم تغدو فيه القيم غايات ، وتمسى فيه الغايات تابعة للوسائل. ولقد كانت الفلسفة البراجماتية الأمريكية مفيدة ونافعة - من الناحية - الوظيفية - فى تطوير النظام الرأسمالى ، إلا إنها أخفقت فى التعامل مع القضايا الأخلاقية التى يعج بها العصر الحالى . قضايا نضال الناس عبر التاريخ .

لقد كانت وجهة نظر ديوى أن نضال الإنسان ، هو نضال مع الطبيعة وليس نضال الإنسان

مع الإنسان ، ولا الطبقات مع الطبقات. فقد غلب عليه التاريخ العنيف للهنود الحمر وللزنوج، وللمهاجرين ، وللحركة العمالية إذ لم يكن - بحسب ديوى - ثمة صراع أو ثمة عنف ؛ تاريخ لا طبقى . وما انتجه ديوى فى مدرسته بشيكاغو ، لم يكن إلا تاريخ لطبقة متوسطة ، تحاشى الصراع والعنف وآزر التفكير التنظيمى للطبقة المتوسطة الجديدة .

ومن ناحية أخرى ، فإن ديوى حينما أدرك الصراع الاجتماعى ، فإن حلّه جاء بارعًا intel-ligent ، تمثل فى الاستخدام الحاذق للتربية للتحكم الاجتماعى Social Control ، وفى توظيف الخبراء وطبقًا للأيديولوجية الليبرالية الجديدة New Liberal ideology - والتى أسهم ديوى فى إرسائها - فإنه لم يدر دفة اهتمامه حيال عامة الجماهير بغية التوجيه الاجتماعى وإنما توجه نحو الخبراء . ويكتب كارير عن ذلك ، فيقول [٥]:

لقد أدى ذلك - فى آخر الأمر - إلى نهوض مبدأ الجدارة البيروقراطية Bureaucratic Meritocracy ، تلك التى كان أفرادها يتحدثون عن الديموقراطية ، وعن التربية ، بدون تهديد فعلى لصفوة السلطة التى سيطرت على النظام . ومؤمنًا بالمنهج العلمى ، وبالموضوعية شدد ديوى على أهمية الخبير المحترف الجديد ، الذى غدت مهمته بعث الحياة ، وإعطاء التعاليم للطبقات الأدنى. ومن خلال بحث شامل أوضح كارير - بصورة مقنعة - إن ديوى كان فيلسوف الطبقة المتوسطة ، والناطق الأيديولوجى بلسانها وأنه كان مُصلحًا تربويًا ، ومثله مثل سائر المصلحين الليبراليين السياسيين كان - فى الحقيقة - محافظًا كذا فقد كان براجماتيًا حاذقًا .

ومثله مثل سائر الليبراليين ، فقد أدار - بشكل ناجح تجريبيًا وبصورة مرنة - دفة التغيير الاجتماعى على نحو منظم وقد اشتمل هذا التغيير على قدر من التلاعب والنفعية فهو - إذن - لم يشكل تحديًا على الإطلاق لمصادر السلطة فى المجتمع . وفى الحقيقة أن إيمانه بالبراجماتية ، وبالخبير المحترف ، وبالقومية الأمريكية American Nationalism ، قد انتظم داخل رؤية لمجتمع صناعى اتسم أساسًا باللامساواة .

والآن لننتقل إلى مجال آخر كان محل اهتمام كبير من مؤرخى التربية الأمريكيين ؛ وهو توفير التعليم المدرسى لجماهير الشعب ، ويؤكد كارير أنه - على مدار تاريخ التربية الأمريكية - كانت المدارس تستخدم كأدوات لتلقين المعايير والتقاليد اللازمة للتوافق مع

الأشكال والأساليب المتغيرة للنظام الاقتصادى. فالمدرسة - فى المقام الأول - تنقل القيم الازمة للحفاظ على الأخلاق التجارية ، ومن وجهة نظره أن التربية الجماهيرية تؤدى عدداً من الوظائف فى ثلاثة اتجاهات متميزة ، ومتقاطعة فى آن :

١ - **الوظيفية التدريبية** : إذ إنها من خلال التعاون بين الأعمال التجارية والصناعية - تقوم بمعاونة الشباب كيما يحققون المتطلبات الوظيفية ، -Occupatinal require ments فى نظام اقتصادى متزايد التعقيد .

٢ - **وظيفة التملك** : فالمدرسة لا تنأى بالأطفال عن سوق العمل فحسب ، لكنها أيضًا تحتفظ بقوة بشرية وقابلة للنمو من أجل رأس المال .

٣ - **وظيفة الاختيار والتصنيف (الفرز)** : ويمكن أن نرى - بوضوح - دور المدرسة كأداة للتحكم الاجتماعى من خلال قياسها بالتمايز بين الطلاب حيث تعدهم الوظيفة التدريبية لمراكز اجتماعية مميزة . ومن ضمن هذه الوسائل التى تستخدمها المدرسة أيضًا المناهج المتمايزة والاختبارات. ويكتب كارير - بهذا الصدد - قائلاً [٦]: أنهم أولئك - من أمثال ثورنديك Thorndike وتيرمان Terman وجودارد Goddard ، الذين دعموا بالمال والثروة ، ونجحوا فى إقناع المدرسين والإداريين والهيئات المدرسية بتصنيف وتقنين المنهج المدرسى بنظام التسلسل المتمايز القائم على أساس قدرات وقيم المجتمع الليبرالى المتحد .

ومن ثم ، فقد كانت بنية هذا المجتمع قائمة على أساس مبدأ الجدارة المقترح ؛ جدارة المحترفين ذوى التوجه الإدارى من أبناء الطبقة المتوسطة البيض . فالاختبارات التى ابتكرها تيرمان L.B. Terman كانت قائمة على أساس التدرج الهرمى الوظيفى Occupitional hierarchy ذلك الذى أفرزه النظام الطبقى الاجتماعي للدولة الليبرالية المتحدة .

وليس هناك اختلاف اليوم ، فالتمايز الانتقائى selective differentiation فى المدرسة ، مكرس لإعداد التلاميذ لأدوار اجتماعية منتقاة فى المجتمع . فاختبارات الذكاء والتحمل -In telligence and achievement المستخدمة فى المجتمع الأمريكى ، أدوات حيوية وهامة للبنية التحتية ، إذ إنها تقوم بترسيخ وتنظيم القيم للمجتمع الليبرالى المتحد . ولقد حاول

علماء النفس وغيرهم – مراراً وتكراراً – أن يربطوا بين القدرة ، والجدارة ، إلا أنهم لم يتساءلوا عن القيم الكافية فى مبدأ الجدارة ذاته . ولم يكن هناك إلا قلائل ، أرادوا أن يلقوا – بشكل ناقد –بظلال من الشك على شرعية النظام. أما الشركات المؤسسة فقد لعبت دوراً رئيسيًا فى الحفاظ على هذا النظام ، بل إنها أيضًا قامت بصياغة شكل السياسة التعليمية كذلك قامت مؤسسات مثل مؤسسة كارينجى Carnegie ، وفورد Ford وروكفلر Rocke-feller بالدفاع عن مصالحها التى اكتسبتها من خلال التأثير فى المجادلات التربوية حيث وصلت بها إلى نقاط حرجة وذلك حينما كان النظام على شفا خطر حقيقى. ويرى كارير إنه كان هناك تحالف بين الحكومة ، والثروة المشتركة ، فقد أصبحا ملتحمين معًا إبان الحرب العالمية الثانية وذلك فى شكل الدولة الصناعية العسكرية the military Industerial .

لقد كان عالم البيروقراطيات الحكومية البورجوازية والتى تحالفت – بكفاءة وعلى نحو فعال – مع الثروة المشتركة حيث صاغا – معًا – النظام الجماهيرى للتعليم المدرسى ، بهدف الحفاظ على الأمن المشترك ، داخل الوطن وخارجه [٧]. ولقد انخرط الليبراليون بشكل جد عميق فى تلك العملية ، التى بموجبها تصبح المدرسة بمثابة المؤسسة الحارسة – والراعية – لحفظ النظام الاجتماعى . ويكتب كارير [٨]: « فهم لم يستطيعوا التهرب من حقيقة أن كثيراً من قيمهم الشخصية ، كانت جزءاً لا يتجزأ من الدولة الليبرالية المتحدة التى أسهموا فى جعلها نظامًا مدرك بالعقل فقط ولو إنه غير مبرر» .

ومما يقال فى هذا الصدد ، إن مثل تلك المدارس التى تحدث عنها مؤرخو التربية ، لا تقوم بدور مماثل فى بريطانيا فى الوقت الحاضر . إذ لدينا العديد والعديد من الدروس التى نتعلمها من نقد الباحثين للأيديولوجيات الرأسمالية المهيمنة . وكما أوضح كارير « أن التاريخ الليبرالى ، لا يتصل بعالم اليوم ، ولا يضيف إليه أية معنى . فلو أن المرء قد بدأ بافتراض : أن هذا المجتمع عنصرى ، ومادى ، وذو بنية مؤسساتية تحمى المصالح الراسخة ، فإن الماضى سوف يتخذ شكلاً ذا معنى مغاير للغاية [٩].

ثالثًا : موائمة التربية لمتطلبات العمل :

The Adaptation of Education to the Needs of work :

إلى جانب مؤرخى التربية الأمريكيين ، هناك تأثير رئيسى آخر على علم الاجتماع والتربية المعاصرين ، وهو المتمثل فى الاقتصاد السياسى Political Economy ومن الأعمال الممثلة

لهذا الاتجاه ، مؤلف : «بولز وجينتس Bowles and Gintis » التعليم المدرسى فى أمريكا الرأسمالية ، Schooling in Capitalist America . ويرى جينتس Gintis ، أنه على الرغم من أن رايت مليز C.Right Mills ، وسويزى Sweezy ، وغيرهم ، كانوا يكتبون عن موضوعات كتلك ، وعن موضوعات أخرى مشابهة فى الثلاثينيات من هذا القرن - فقد اتسم بزوغ (الاقتصاد السياسى للتربية) ببعض البطء . إذ كانت الماركسية - فى ذلك الوقت - قد تطورت على نطاق أوسع - فى شكلين (١٠):

١ - الماركسية الإنسانية Humanistic Marxism

كما طورها جرامشى Gramsci ، ولو كاتش Lukacs وكارل كورسك Karl Korsch والذى كان جُل اهتمامهم منصبًا على البنية الفوقية . ويؤكد هذه الصورة من الماركسية المعتمدة على الأعمال المبكرة لهيجل على تحرير الأفراد ، وعلى إلغاء احتياجاتهم، وقد كانت نقطة الضعف فى هذه الصورة ، إنها كانت - من الناحية الفلسفية - مثالية كما أنها أهملت العوامل الاقتصادية .

٢ - الماركسية البنائية Structural Marxism :

وعبرت عنها أعمال التوسير Althusser ونيكوس بولانتزاس Nicos Poulantzes ، وهى ترفض وجهة النظر الإنسانية وتؤكد على الطابع العلمى للماركسية ، ويرى جينتس أن كلتا الصورتين ، كانتا خاطئتين فى توجههما ، إذ أن الاشتراكية يجب أن تعرف وتحدد بشكل مادي. فمن الناحية التاريخية - وفى ظل النظام الإقطاعى feudalism كان هناك كلا الاعتمادين : البشرى ، والمادى .

ومع الثورة البورجوازية على النظام الارستقراطى حدث الاعتماد البشرى (من النوع الإسمى) . إلا أن الاعتماد المادى قد استمر . وكما لاحظ ماركس ، لا يمكن أن يكون هناك تغير فى التوزيع بدون تغير فى نمط الإنتاج ، وحينما يحدث الاستغلال فى الإنتاج ، فإن الأهمية الحاسمة تكون للسيطرة على علاقات العمل . وفى ظل الاشتراكية ، سوف نصل إلى المرحلة النهائية من الاعتماد البشرى والمادى ، حينما تكون هناك ديمقراطية حقة يمكن للعمال - من خلالها - أن يسيطروا على عملية العمل برمتها .

وينظر إلى الاقتصاد السياسى ، كبديل للنظرية الماركسية العامة ، إذ أنه يتجنب نقاط الضعف فى الصور المنتشرة للماركسية - والمذكورة آنفًا - كما إنه - أى الاقتصاد السياسى

يمكن أن يكون أساسًا يبنى عليه علم الاجتماع الماركسى ، والتربية . ومن جهة نظر «چينتس» أن الدولة لا تؤدى وظائفها عن طريق القوى الأيديولوجية - إذ تتسم بعدم الفعالية - وإنما عن طريق إعادة الإنتاج . وتقوم التربية بإنتاج القوى العاملة ؛ العمال اللازمين للرأسمالية ويواصل «چينتس» وجهة نظره ، إذ يرى أنه لا القوة ، ولا الأيديولوجية تمثل أهمية حاسمة ، وإنما هناك عنصر ثالث يتمثل فى عملية الإنتاج فعملية الإنتاج لا تؤدى وظيفة الإنتاج فحسب ، وإنما أيضًا تعيد إنتاج الفئة الكلية من الكوكبات (التجمعات) الاجتماعية .

فالنظام التربوى - إذن - جزء من الدولة إلا أن - هذه - بعض الإشكاليات المتعلقة بعملية إرساء مفاهيم - بالشكل الملائم الوافى - عن طبيعة وآليات الدولة. ومن الجَلى أن التمييز بين القاعدة والبنية الفوقية ، يتسم بالإفراط فى البساطة فثمة - أيضًا - وجهة نظر أخرى ، ترى الدولة مجرد الأداة المنفذة للطبقة الحاكمة وهناك - كذلك - رؤية للدولة ، بوصفها وحدة كلية بنائية لها ديناميـاتها الخاصة[١١] . ويرى «جـينتس» أن هذه النظرية ، نظرية خاطئة من الناحية التاريخية إذ أنها تنكر النشاط الإنسانى العملى ، فليس ثمة إقرار أو اعتراف بأن هناك نضالاً طبقيًا متفاوتًا ، يقوم فيه العمال ببعض التأثير . فنحن - إذن - فى موقف يتطلب بحثًا جديًا ينبغى أن يتم انجازه ، بصدد مشكلات عديدة ، منها مثلاً :

- إلى أى حد ، لا تغدو التربية خدمة للناس ، بقدر ما تُضْحِى أداة لآلة الدولة ؟ هل تعد آلة الدولة عملية إعادة لإخفاء الصفة المادية على المجردات، أم أنها جهاز لإناس بعينهم؟

- وهل تتكشف الدولة عن وحدة متراصة متناغمة أم عن التناقض ، بمعنى إنها تحوى عناصر متطورة فى طياتها ؟

لقد انتقلت التربية - فى معظم الدول - من القطاع الخاص للقطاع العام ، من الأسرة إلى التعليم المدرسى للدولة .

ولكن فيما يتعلق : بتساؤلات من قبيل : وكيف ولماذا تتدخل الدولة؟ فنحن لا نعرف إلا القليل . إذ أن النظرية الوافية الملائمة عن الدولة لم تتواجد حتى الآن . واقترح بأن نبدأ باستيعاب القضايا التى تستغرق اهتمام الاقتصاد السياسى للتربية . ومن المهم - أولاً - أن نتعرف على الأشكال التى تطورت من خلالها الرأسمالية الاحتكارية المعاصرة . فمن جهة ما ، عرفنا إنه بسبب العلم والتكنولوجيا ؛ زادت المتطلبات من التربية والمهارة ، ولكن - من جهة أخرى - ظهر المزيد من الاغتراب ، وتكريس البيروقراطية فَلِمَ ؟.

رغم كل شيء ، ينبغى أن نعرف ، أن السخط الذى يتولد فى ظل النظام الرأسمالى ، لا يكون مركزاً على عدم قدرة الرأسمالية على تقديم فرص العمل ، وإنما على طبيعة العمل الذى تقدمه ، على التأثيرات المروعة للعمليات المتضمنة فى هذا النظام . ولا يمكن ، حتى للرخاء الاقتصادى والبطالة أن يزيلا ذلك السخط والاستياء المتولدين ، إذ أن العلاقات الاجتماعية الرأسمالية هى التى تنتج طريقة تنظيم عمليات العمل . ومن المهم أن ندرس هذه العمليات ، وأن نبحث فى كيفية تحول طبيعة العمل فى القرن العشرين ، وفى الأدوار التى تؤديها التكنولوجيا والإدارة العلمية .

نعلم أن التغير فى الأشكال الاجتماعية - كما فى الاتحاد السوفيتى مثلاً - لا يؤدى بالضرورة إلى تحويل أوتوماتيكى (ذاتى) فى نمط الإنتاج. وفى الجزء التالى من هذا الفصل سأقدم وصفًا لمؤلف « هارى براڤرمان Harry Braverman » . العمل والرأسمالية الاحتكارية Labour and Monopoly Capitalissm ومقصدى فى عرض هذا العمل ، تقديم السياق الضرورى لأى مناقشة فى التربية ، وفى الاقتصاد السياسى للتعليم المدرسى . ويبدأ مؤلف هذا العمل تحليله « بنمط الإنتاج الرأسمالى » من خلال دراسة « العمل » .

رابعًا : النمط الرأسمالى للإنتاج [١٢]:

The Capitalist Mode of Production :

يحدثُ الجنسُ البشرى تأثيراً فى الطبيعة ويغير من أشكالها كيما تلائم احتياجاته . وفى حين أن عمل سائر الحيوانات الأخرى تحركه الغريزة ، فإن العمل البشرى يتم بالوعى ، والقصدية كما يتضمن تكوين مفاهيم . ولدينا الرموز واللغة التى تمكننا من القيام بذلك . ومن ثم ، فمن خلال تطويع الطبيعة نغير نحن من طبيعتنا الخاصة . وهذه المقدرة البشرية على أداء العمل هى قوة العمل ، وفى ظل النظام الرأسمالى ، يُفصل العمال عن وسائل الإنتاج وبالتالى فعليهم أن يبيعوا قوة عملهم - فترة من الزمن - للآخرين إذ ليس أمامهم سبيل آخر لكسب رزقهم .

ومن جهة أخرى ، فإن صاحب رأس المال لا يبغى سوى توسيع « وحدة رأس المال » وهكذا، فإن عملية العمل تتشكل عن طريق تراكم رأس المال وإذ يتسم العمل البشرى بالطواعية الشديدة ، وبكونه منتجًا لأقصى الحدود ، فإن فائض الإنتاج يزيد بشكل مستمر .

وينحو صاحب رأس المال - بشكل متزايد - إلي السيطرة على عملية العمل كما يتخذ كافة الوسائل لزيادة مخرجات (نتاج) قوة العمل التى اشتراها . فيغدو من الجوهرى بالنسبة له (صاحب رأس المال) أن يتولى أمر السيطرة والتحكم على عملية العمل ، كى يبعدها عن أيدى العامل ، ويدبر أمرها بنفسه . لقد كان تقسيم العمل ، أحد ملامح العلاقات الاجتماعية الجديدة الى طورتها الرأسمالية . فكل المجتمعات المعروفة قد قامت بتقسيم العمل فيها ، إلا أن الرأسمالية قد طورت صيغة (شكلاً) جديدة . فقد قامت بتقسيم فرعى - على نحو نظامى - لعمل كل من السلع الإنتاجية إلى عمليات محدودة والأمر الجديد هو هذا التقسيم الفرعى للعمل ، لمجموعة من المهن الحرفية ويحدث هذا الأمر على النحو التالى :

أولاً : تحلل كل عملية من عمليات العمل إلى عناصرها الأساسية ، وحينئذ فإن العمليات الداخلية الجزئية لا تنفصل عن بعضها البعض فقط ، وإنما توكل أيضًا إلى عمال مختلفين يختص كل منهم بأحد التفصيلات . فلا يصبح بمقدورهم - أولئك العمال- أن يضطلعوا بأى عملية إنتاج متكاملة . ويتم انقاص قوة العمل ، وتخفيض أجورها عن طريق تجزئتها إلى أبسط عناصرها فأصحاب الحرفة الواحدة يتم تقسيمهم إلى جذاذات من الأفراد ، وبالتالى تنهار المهن الحرفية .

وثانيًا : وتغدو قوة العمل محض سلعة تنظم تبعًا لاحتياجات المستخدمين الذين لا يبغون سوى زيادة قيمة رؤوس أموالهم، ومن الطرق التى حاول بها الرأسماليون زيادة وحدة رأس المال، تطوير أساليب وطرق الإدارة « التايلورية » Taylorism .

وهذا الأسلوب فى دراسة العمل ، يقوم بتحليل هذا العمل ، وذلك لمصلحة أولئك الذين يديرونه ، وليس هؤلاء الذين يؤدونه . إذ لم يكن للإدارة من غرض سوى استخلاص أقصى فائدة من قوة العمل ، لحساب صاحب رأس المال لأداء كل أنشطة العمل ، والتحكم فى كل خطوة من خطوات عملية العمل وإملاء الأوامر الحازمة بشأن القيام بها .

وكمثال لذلك ، قام برافرمان Braverman بربط تلك الطرق بدراسة تنظيم الوقت والحركة. وهو أسلوب نجح فى إغراء عامل ألمانى يسمى شميدت Schmidt فى زيادة حمولته اليومية من الحديد من ١٢.٥ طنًا إلى ٤٧ طنًا . (مثال مأخوذ عن مؤلف ف . و . تايلور) : مبادئ الإدارة العلمية Principles of sciemntific management [١٣].

وفى الإدارة العلميـة تلك ، تتم كل القرارات المتعلقة بسير العمل ، بواسطة الإدارة ، ويكون هدف هذه القرارات ، السيطرة على العمل . فكيف يتم ذلك ؟ .

أولاً : عن طريق فصل عملية العمل عن مهارة ومعرفة العامل القائم بها ، وعن حرفته وتقاليدها .

ثانياً : عن طريق الانفصال Separation بين المفاهيم والتنفيذ ، فالعمل العقلى يفصل عن العمل اليدوى . بل إن العمل العقلى ذاته ، يقسم فيما بعد ، بين أولئك الذين يضعون مفاهيمه ، (أولئك الذين يقومون بالتخطيط لغيرهم) ، وهؤلاء الذين يقومون بالتنفيذ . وفى هذه العملية ، يفقد العمال سيطرتهم على أدوات الإنتاج ، وكذا على عملهم ذاته وعلى سبل القيام به .

وعلى الرغم من زيادة إنتاجية العامل فإن هذا العامل ينخفض سعره مع انخفاض المتطلبات التدريبية فالعمال يؤدون مهام العمل المبسطة بدون استيعاب فعلى للوقائع الذهنية التى تنتظمها . أما احتكار المعرفة من قبل الإدارة فيستخدم للسيطرة والتحكم فى خطوات عملية العمل ، فإن عملية العمل تقسم الآن بين المواقع المستقلة ، وأماكن تواجد العمال . فيغدو عمل الوحدات الإنتاجية أشبه (بيد) ، (معصم) تتم مراقبته وتصحح عمله وتوجهه والتحكم فيه عن طريق (ذهن) بعيد . واليد والذهن لا يغدوان منفصلين فحسب ، وإنما يصيران عدائيين كُلٍ تجاه الآخر ، إذ أن مفاهيم العمل تصبح مقتصرة على قلة من الأفراد .

ويصبح العمال الجدد مجبرين باستمرار على الانخراط فى عملية مجهولة لهم ، فهم يتقبلون تنظيم العمل ، والمهارات المتدنية المطلوبة لأدائه ، تمامًا كما تقدم لهم. ويتسم نمط الإنتاج الرأسمالى بالتوسع المستمر ، ويصبح كل جيل من العمال أكثر اعتياداً وألفة به ، إذ أن هناك ضرورة لتوافق العمال مع العمل ، وتكيفهم مع الشكل الرأسمالى له . والأمر كذلك، فقد تطور ميدان علم النفس الصناعى (الذى يكرس مجال دراسته لمشكلاته الإدارة ، والذى يرى علماؤه إنه متحرر من القيم ، ومحايد) وهو يركز بشكل كبير على دراسة عمليات الإنتقاء والأداء للعمال .

ومع حلول خط الإنتاج المجمع ، إزداد تحكم الإدارة وسيطرتها على العمل ، إذ صار بمقدورها التحكم فى سير عملية العمل . وتؤدى زيادة الميكنة إلى وجود عمال عاطلين يضطرون للالتحاق بمصانع جديدة ، وبمعدلات أجور أكثر انخفاضًا وفي ظل هذا النظام ،

تختص أشكال العمل الأخرى . وبمجرد أن تبنت شركات السيارات الأخرى ، نظام خط الإنتاج المجمع لشركة فورد ، قام نمط الإنتاج الرأسمالى - هو أيضًا - بالقضاء على سائر أشكال تنظيم العمل الأخرى . وغدا من المحال تواجد شكل آخر للحياة . وينبغى أن نتناول أيضًا عملية دمج العلم فى النظام الرأسمالى ؛ أى كيف أصبح العلم ذا خاصية رأسمالية أن أفراد العلم ينحون إلى تقنية الحِرف وبمعنى آخر ، أن العلم يعتمد على نمو التكنولوجيا .

فرجال مثل «ستيفنسون» ، «وات وكرومبتون» كانوا رجالاً ذوى مهارة حرفية، فالمحرك البخارى قد تم تحسين وتطوير عملة عن طريق آليات التشغيل وبالتدريج ، بدأ إدماج العلم فى عمل الشركات الرأسمالية إذ أصبح ملحقًا برأس المال ؛ سلعة تباع وتشترى . بل أن العلم ذاته قد تحول إلى رأس مال . ولكن ، كيف حدث ذلك ؟.

لقد ذكر - توًا - إنه فى المرحلة الأولى للرأسمالية ، كان هناك تقسيم للعمل تؤدى - بموجبه - المهام الجزئية الأساسية عبر خطوات متتابعة عن طريق سلسلة من الأعمال المنفصلة تفصيلاً دقيقًا . وتم - بعدئذ - إدخال الطرق الجديدة ، ونظام الميكنة الجديد حتى أن عملية العمل التى يقوم بها العامل ، قد أعيد تشكيلها لتغدو عملية تتولى الإدارة تنظيمها . وقد أدى نجاح دراسة الزمن والحركة إلى إحلال (استبدال) العمل بمصانع أخرى .

وبالطبع ، فإن المبدأ المشجع على مثل هذه الممارسات ، هو النظرة إلى الكائن البشرى من خلال مصطلحات الآلة . ولكن ما هو - على وجه الدقة - تأثير الآلة على عملية العمل ؟ لقد كان توجيه أدوات العمل - فى البداية - فى حوزة العامل دائمًا ، وكانت الخطوة التالية هى انتزاع هذه الأداة من أيدى العمال ثم تهيئتها بحيث تتوافق مع مسار الحركة الثابتة عن طريق آلية الماكينات ... ثم تم تطوير الآلات وفقًا لأسلوب مدروس محدد سلفًا ، أو سلسلة متعاقبة من الحركات المحددة .وتلا ذلك ، اختراع الآلات ذات الضبط الذاتى ، والتوافق (التكيف) المستمر مع متطلبات العمل .

وفى المرحلة التالية ، استبدلت الآلات ذات الأغراض العامة ، بالآلات المخصصة لمنتج معين، أو لعملية جزئية معينة . حتى أصبح هناك - فى وقتنا الحاضر - آلات يتم التحكم فيها عن طريق شريط ما وأصبح هناك نظام الآلات المعشقة المتشابكة ، أو الآلة الواحدة التى يمكن أن تقوم بعملية إنتاجية كاملة . وتمثل الآلات ، إمكانيات تقنية ، إلا أنها - فى الوقت الحاضر - لا تخدم إلا احتياجات الذين يمتلكونها . إذ تستخدم كأداة للسيطرة على عملية

العمل ، وهذا لأن التحكم فى سير هذه الآلات والسيطرة على عملها يتمان وفقًا لقرارات الإدارة [١٤]. وهكذا تمت السيطرة على عملية الإنتاج ، ليس من قبل المنتجين فحسب ، وإنما أيضًا من قبل أصحاب وممثلى رأس المال .

وأصبح التحكم فى الآلات يتم اليوم - بعديد من الطرق ، وأقصى العامل عن كل القرارات والأحكام ، ولم يعد فى حاجة إلى المعرفة وقد عجل النظام الأوتوماتى (التحكم الذاتى فى الآلات) من تلك العملية .

إذ إنه نظام يعنى (بالنسبة لمعظم الناس) إنه لا توجد حاجة للمعرفة أو للتدريب. ومن تبعات ذلك ، أن أصبح العمال اليوم أقل مقدرة على تشغيل مصانعهم ، وذلك بشكل فاق ما اعتادوا عليه . فقد فقدوا السيطرة على عملهم الخاص . فمسار التحكم لا يتجه الآن نحو العامل ، وإنما نحو الآلة ، وتلك التى تسيطر عليها الإدارة وطالما أن هدف كل شركة هو توسيع رأس المال ، فإن هناك ضرورة ملحة لمزيد من الإنتاجية .

بيد أن كل خطوة للأمام تُنْقص من العدد الفعلى للعمال المنتجين إنه لخطأ فادح ، أن نقدس الآلة أو يبالغ فى أهمية إخفاء وجودها المادى إنها مسألة علاقات اجتماعية إنه هو رأس المال، ذلك الذى ينتفع ، بنظام الميكنة كى يفصل عملية التحكم عن عملية التنفيذ .

المصادر والمراجع

1 - Madan Sarup, **Marxism and Education**. (London, Routledge & Kegan paul, 1978), pp. 149-152.

2 - Ibid., p. 150 .

3 - Alex callinicos, **Althusser's Marxism**, (pluto press, 1976), pp. 66-67 .

4 - Clarence karier, **Shaping the American Educational Stat** (Free press, 1975), pp.80 - 85 .

5 - C. Karier, p. violas and J. spring, **Roots of crisis** (Rons Nc Nally, 1973), pp. 99-100.

6 - Ibid., p. 123 .

7 - Ibid., p. 4 .

8 - Madan sarup, Op. Cit., p. 155 .

9 - C. Karier, P. vialas and J. spring, Op. Cit., p. 5 .

10 - S.Bowles and H. Gintis, **Schooling Capitalism America**, (U.S.A. Basic Books, Inc, 1976), pp. 150 - 161 .

11 - Madan sarup, Op. Cit., p. 156 .

12 - Ibid., pp. 155 - 164 .

13 - F.W. Taylor, **Princpiles of Scientific Management**, (N. Y., 1947), p. 183 .

14 - Bravnerman, **Labour and Monpliy Capitalism**, monthly Reniew press, 1974, p. 439 .



الفصل السابع

ديموقراطية التعليم
وتكافؤ الفرص التعليمية

مقدمة :

منذ منتصف الخمسينات ، أبدى صانعو السياسات التربوية فى البلدان الفقيرة حالة من التفاؤل بشأن التوسع المستمر فى فرص التربية ومساهمة التعليم فى التنمية الاقتصادية والاجتماعية ، وأملاً فى استرجاع الأمجاد التربوية للبلدان الرأسمالية المتقدمة، تبنت حكومات العديد من دول العالم الثالث التعليم الابتدائى كهدف فى المدى المتوسط أو حتى القصير حيث يمكن التوسع فى التعليم ، كما هو شائع أن يكسر عنق الزجاجة للثروة البشرية فى عملية التنمية ، ويجتث الامتيازات الطبقية الراسخة أيضًا .

ولكن فى خلال عام ١٩٦٥ أخذت معدلات نمو الاستيعاب فى الانخفاض ، ففى الدول غير الشيوعية الفقيرة بشكل عام فشلت معدلات الاستيعاب بالمدارس الابتدائية فى مسايرة النمو السكانى ، مساهمة بذلك فى زيادة عدد الأميين ، فقد ظهر فى العقد الماضى دليل يشير إلى أن بنية التعليم لا تكبح فقط النمو الاقتصادى ، بل إنها تساهم أيضًا فى التفاوت الاقتصادى الاجتماعى للأفراد .

إن خيبة الأمل تدعو المرء إلى إعادة التفكير ، فمرحلة تخفيض النفقات تقتضى إعادة فحص الأسس المفاهيمية التى أقامت عليها المؤسسات التربوية الدولية تفاؤلها الذى أخذ وميضه يخبو الآن ويتضاءل . فعلماء الاقتصاد وغيرهم من علماء الاجتماع الذين درسوا التعليم المدرسى فى الدول الرأسمالية الفقيرة لم يجمعوا فعليًا على مشاركة المربين فى الاقتناع بأن السياسة التعليمية يمكن أن تكون أداة رئيسية فى تعزيز النمو الاقتصادى وفى تحقيق توزيع أكثر عدالة للفوائد الاقتصادية .

أن المساواة المفترضة – المزعومة – التى روجت لها مدرسة رأس المال البشرى " Human Capital" فى الخمسينات والستينيات سرعان ما أضحت لا مساواة وذلك لفشل النظام

التعليمى تأدية دوره الاجتماعى فى الحراك الاجتماعى أو النقلة الاجتماعية للأفراد الملتحقين به ، بل أصبح - وكما كان فى الماضى - يؤدى إلى التمايز الاجتماعى والطبقى بل يساعد على اتساع الهوة بين الفقراء والأغنياء، إلى جانب قيامه بدوره التاريخى فى إعادة إنتاج العلاقات الاجتماعية السائدة، ولم يعد هذا الأمر فى حاجة إلى براهين جديدة ، فالدراسات والأبحاث النظرية والأمبريقية التى تمت فى البلدان الرأسمالية المتقدمة قد حسمت هذه القضية، فالتعليم يساعد على تواتر المهن والمراكز الاجتماعية للأبناء .

وإذا كان الحال هكذا فى البلدان الرأسمالية المتقدمة صناعيًا ، فلا شك أن الصورة أسوأ بكثير فى البلدان المتخلفة - التابعة - والتى تدور فى فلك النظام الرأسمالى العالمى وتعتمد بشكل أساسى وجوهرى على إعاناته وهباته التى يعطيها لها كى يضمن المزيد من إحكام القبضة والهيمنة على تلك البلدان اقتصاديًا وسياسيًا وثقافيًا .

ولما كان الأمر كذلك ، من حيث أن التعليم بمسلماته التى سادت فى عقد الخمسينات والستينات والسبعينات ، فقدت مصداقيتها فى بلدانها الأم ، فإن الأحرى بنا هنا فى البلدان الفقيرة والمتخلفة صناعيًا أن نراجع تلك المسلمات والمقولات النظرية الى شاعت حول التعليم وأهميته ودوره فى التفاوت الاجتماعى ، وكذلك حول مفاهيم تكافؤ الفرص التعليمية .

أولاً : التعليم والتمايز الاجتماعى :

أن التعليم يعكس بما لا يدع مجالاً للشك التركيب الاجتماعى فى أى مجتمع ، ويساعد على استمرار هذه التركيبة والمحافظة عليها وتدعيمها أيديولوجيًا . والمدرسة فى المجتمع الطبقى ما هى إلا أداة فى يد الطبقة المسيطرة فى المجتمع ، وقد صممت المدارس ومؤسسات التعليم فى المجتمعات الرأسمالية الحديثة والمعاصرة ، بحيث تخدم المصالح السياسية والاقتصادية للطبقة الرأسمالية . وذلك من خلال ما تقدمه هذه المدارس من تشكيل لشخصية المواطن ووعيه تشكيلاً يتفق مع نمط الحياة السائد فى تلك المجتمعات بحيث يشعر المواطن ويربى على أن التمايز الطبقى أمر طبيعى ويحدث فى كل مجتمع .

١ - الدولة والتعليم فى المجتمع الرأسمالى :

أن أهمية التعليم المدرسى فى عملية النمو الاقتصادى وفى توزيع العائد منه ، تبدو أمراً لا نزاع عليه ، وإن كان ذلك بكل تأكيد يرجع إلى أسباب تختلف تمامًا عن تلك التى تقترحها

مدرسة رأس المال البشرى ، ومع ذلك فإن أشد القراءات سطحية لتاريخ المجتمعات الرأسمالية توحى بأن النظرة الليبرالية للدولة بصفتها مستقلة وقائمة على المساواة لن توفر لنا الأساس المناسب لبحث العلاقات بين الأوضاع الاقتصادية والتعليم وعدم المساواة الاجتماعية ، كما أنها لن تلقى الكثير من الضوء على ديناميات التطور التربوى فى إطار النمو الرأسمالى .

إن الدولة تعمل على توليد العلاقات الاجتماعية التى تحدد مركز الطبقة الرأسمالية والجماعات الأخرى السائدة فى المجتمع . إن سياسات الدولة وبناء الدولة نفسه يحدده بشكل قاس البناء الاقتصادى السائد والعلاقات بين الطبقات ، ويتأثر البناء الاقتصادى نفسه بالدولة ، وعادة يكون من شأن ذلك التأثير زيادة قوة (سلطة) ودخل الجماعات القوية سياسيًا والنظام التعليمى - كمؤثر هام فى الحياة السياسية والأيديولوجية وتطور القوى العاملة - هو أحد الأدوات الرئيسية التى تستخدمها الدولة. ونتاج المدارس ليس مجرد قوى عاملة تأخذ شكل المواد الداخلة فى عملية الإنتاج . إن توزيع المهارات المتجسدة فى الأفراد لا يمثل إلا جانبًا واحداً من هذه العملية ، بل إن هذا الجانب ليس هو أهم الجوانب ، كما أن تأثير البناء التربوى على العلاقات الاجتماعية للإنتاج - تشكل الملكية والسلطة فى عملية العمل - يمثل الروابط النقدية بين التعليم المدرسى والاقتصادى وهو فى الوقت نفسه يشير إلى الحدود البنائية للإصلاحات القائمة على المساواة فى التشكيلات الاجتماعية الرأسمالية [١].

فالبناء الطبقى للمجتمعات الرأسمالية يعكس عدم المساواة التربوية ، فضلاً عن عدم المساواة الاجتماعية ، ويستنتج من ذلك إسهام السياسات التربوية فى النمو أو المساواة يحد منه بشكل عنيف العلاقات الطبقية السائدة ، والدور الذى تفرضه على التعليم الطبقة المتسلطة ، أى أنه من نتاج البناء الطبقى يشكل الإنتاج السائد ، ومن هنا فلكى نفهم مركز ودور التعليم فى التشكيلات الرأسمالية فلابد من تحليل ديناميات العلاقات الطبقية فى المجتمع .

٢ - التعليم وإعادة إنتاج العلاقات الاجتماعية :

فى التشكيلات الاجتماعية الرأسمالية - (المتقدمة والمتخلفة) - أسهم نظام التعليم فى تدعيم مبدأ « الاستحقاق » Meritocracy أو الجدارة ، والتى تعنى فى جوهرها تكريس قضية القدرات والاستعدادات للالتحاق بالتعليم ، بفصل تلك القدرات عن جذورها الاجتماعية والطبقية ، وبذلك فإن النظام المدرسى يعمل كمجند وحارس للقطاع الرأسمالى ،

حيث يساعد النظام المدرسى على إنتاج قوة عاملة وقادرة وعازمة على العمل بشكل منتج فى الإطار الاجتماعى الحديث للمؤسسة الرأسمالية ، كما يمكن للتعليم المدرسى أن يزيد من إنتاجية العمال بطريقتين بينهما صلة وثيقة :

أولاً : عن طريق بث أو تعزيز القيم والآمال والمعتقدات وأنواع المعلومات وأساليب السلوك التى يتطلبها الأداء المناسب للوظيفة . وقيام المؤسسات الأساسية بوظيفتها بشكل هادئ كسوق العمالة مثلاً .

ثانيـاً : عن طريق تنمية المهارات العلمية والتكنيكية اللازمة للإنتاج الكفء ورغم أن القليل من المهارات الأكاديمية التى يتعلمها التلميذ فى المدرسة يمكن نقلها بشكل مباشر إلى مكان العمل الرأسمالى ، فإن المعارف العلمية الأساسية ومهارات الاتصال والقدرات الرياضية (علم الرياضيات) هى أمور جوهرية للوصول إلى الكفاءة فى بعض المهن ، وأهم من ذلك فإن هذه القدرات هى عنصر خطير إذا ما أصبحت تؤثر على تعلم الوظيفة فى الكثير من المهارات الإنتاجية بشكل مباشر[٢].

ولا شك أنه ليس بالأمر السهل فصل إسهام التعليم المدرسى فى توسيع قوى الإنتاج عن الجانب الرئيسى الثانى للتعليم المدرسى كمجند فى الأسلوب الرأسمالى : إعادة تكوين العلاقات الاجتماعية للإنتاج ، ومما يسهل إعداد الشباب للدخول فى الأسلوب الرأسمالى اتخاذ العلاقات الاجتماعية للنظام المدرسى شكلاً خاصًا . فليس للطلاب وأولياء الأمور أى سيطرة (رقابة) على العملية التربوية ، والنجاح يقاس بمقياس خارجى هو الدرجات والامتحانات التى تصبح الحافز الرئيسى للعمل . وهذا البناء يجعل أى اهتمام فطرى بالمعرفة أمراً ثانويًا (نتيجة جهد الفرد) أو بالتعليم .

ولا شىء يخدم النظام الرأسمالى والطبقى القائم أكثر من الاختبارات التى لا يرقى إليها الشك أو العيب ، والتى تدعى قياس قدرة الشخص عند نقطة معينة من الزمن ، على القيام بوظائف مهنية معينة ، وإنما ننسى أن هذه القدرة مهما اختبرناها مبكراً فى حياة الفرد . إن هى إلا حصيلة التعليم والتعلم بأوصاف اجتماعية معينة . كما نغفل أن المقاييس الأكثر قدرة على التنبؤ هى بالضبط المقاييس الأقل حيادية من الناحية الاجتماعية .. والواقع أن الامتحان ليس فقط عبارة عن أوضح صيغة تتجلى فيها القيم الأكاديمية والخيارات الضمنية التى يحتويها النظام السياسى ، عن طريق فرض تعريف اجتماعى للمعرفة جدير بالتقدير

العلمى والجامعى مع تبيان كيفية إظهار تلك المعرفة ، بل إن الامتحان هو إحدى الوسائل الأكثر فعالية من أجل تشريب الثقافة المسيطرة وتشريب قيمة تلك الثقافة [٣].

كما تنعكس الفوارق الطبقية والعنصرية والجنسية والقبلية واللغوية وغيرها فى المفاضلة عند الالتحاق بالمدارس ومعدلات الرسوب واحتمالات النجاح والترقى ، وباختصار فإن العلاقات الاجتماعية للإنتاج يتردد صداها فى المدارس ، ويتلخص الدور المركزى للبناء النظامى فى مقابل المضمون الشكلى فيما يسميه « هربرت جينس H. Gints » و « صمويل بولز S. Bowles » فى مبدأ التوافق ، فالمؤسسة التربوية استجابة لضغوط من الطبقة الرأسمالية وغيرها من جماعات الضغط الاجتماعى والفئوى سوف تحاول بناء التنظيم الاجتماعى للتعليم المدرسى بحيث يتوافق مع العلاقات الاجتماعية [٤]. وما يسميه التربويون المنهج الخفى تكون له بذلك أهمية كبرى ، وسواء كانت العلاقات بين الطلبة علاقات تدريجية هرمية وتنافسية أو كانت تقوم على المساواة والتعاون ، وسواء كانت العلاقات بين الطلبة والمعلمين والجماعة الأوسع من ذلك فى المدرسة ديموقراطية أو تسلطية، فإنها تعد مؤشرات أفضل لما يتعلمه الطلاب بالفعل فى المدارس من المناهج الرسمية .

وبالطبع فإن التطور البشرى، أو بشكل أضيق ، تكون القوى العاملة لا يبدأ أو ينتهى فى المدرسة ، فبناء الأسرة وأساليب تربية الطفل هى جزء من عملية التنشئة الاجتماعية المبكرة ، وبعد المدرسة فإن العلاقات الاجتماعية للإنتاج فى الوظيفة تمارس تأثيراً مستمراً على نمو الشخصية – فبعض أنواع السلوك يكافأ الشخص عليها والبعض الآخر يعاقب عليها – كما أن طبيعة عمليات العمل الرأسمالية فى حد ذاتها تحدد مجال المواقف والقيم وأنماط السلوك التى يمكن للناس إبداؤها ، ولكن التعليم المدرسى يلعب دوراً مركزيًا فى تكوين القوى العاملة وبصفة خاصة فى فترات التغير الاجتماعى السلمى ، وهو ما تم فى مصر بعد يوليو ١٩٥٢ من التوسع فى التعليم بكل أنواعه ومراحله ، ووجود خريجين أكثر من طاقة الإنتاج أو احتياجات العملية الإنتاجية .

إن التوافق بين العلاقات الاجتماعية للتعليم المدرسى والعلاقات الاجتماعية للإنتاج لا يعنى أن كل الأطفال يتلقون نفس التعليم ، فالإنتاج الرأسمالى الذى يتميز بالتقسيم التدريجى للعمل يتطلب أن – تنمى – جماعة صغيرة نسبيًا من هيئة الإدارة الإدارية والفنية المستقبلية ، تنمى القدرة على الحساب والتقدير والحكم بينما تتعلم جماعة أوسع كثيراً أن

تتبع التعليمات بكل دقة . وهذا التدريج في القوى العاملة المستقبلية يتحقق من ناحية بجعل كميات مختلفة وأنواع مختلفة من التعليم المدرسى متاحة لأطفال مختلفين . وهكذا فإن النظام المدرسى يتضمن بناء طبقيًا رأسماليًا [٥]. ومع أن مبدأ التوافق لا يعنينا هنا مباشرة إلا أن له بعداً عالميًا ، فحيث ينتج عن التقسيم العالمى للعمالة بناء طبقى تسيطر عليه فى القمة إدارة أجنبية وهيئة إدارة فنية أجنبية أيضًا (غالبًا ما تكون فى نيويورك أو طوكيو) فمن الممكن أن نتوقع تخلفًا فى الطلب على العمالة بين خريجى الكليات الوطنية فى المجتمعات المتخلفة .

ويتضح لنا مما سبق أن مصلحة الرأسماليين ، هى تنميط بنية التعليم المدرسى وفقًا للعلاقات الاجتماعية فى الإنتاج الرأسمالى . وفى المقابل فمن صالح الطبقة الرأسمالية أن تنمط النمو الكمى للنظام التعليمى وفقًا للتوسع فى الأسلوب الرأسمالى فى الإنتاج وبسبب التركيز الأيديولوجى الواسع الانتشار على التربية كطريق إلى النجاح ، قد يتجاوز الطلب الشعبى على التوسع التربوى السريع المعدل المناسب لاحتياجات التعيين بالوظائف فى الأسلوب الرأسمالى فى الإنتاج[٦] ويصدق هذا بصفة خاصة عندما يجسد عملية التراكم التكنولوجى التى توفر العمالة إلى حد كبير .

وبناء على ما سبق ، لا يمكن فهم أية ظاهرة تعليمية كتمثيل الفئات الاجتماعية المختلفة فى مراحل التعليم المختلفة أو تمثيل الجنسين أو نسبة المتخرجين أو حياد التعليم وإتاحته للجميع بلا تفرقة .. إلخ ، ما لم توضع هذه الظاهرة ضمن أنظمة العلاقات التى تتعلق بها بين نظام التعليم وبنية العلاقات الطبقية ، ذلك أن أية ظاهرة تعليمية إنما تُظهر بوضوح تام تأمين بنية نظام التعليم ووظيفته فى إعادة إنتاج العلاقات الاجتماعية السائدة كما أكد على ذلك «بيير بوردو وكلود باسرون» فى بحوثهم، وعلى سبيل المثال: نجد إنه فى عام ٦١ / ١٩٦٦ ، ازدادت حظوظ الدخول إلى الجامعة عند أبناء العمال الزراعيين فى فرنسا ١,١٪ إلى ٢,٧٪ وعند أبناء العمال من ١,٣٪ إلى ٣,٤٪ وعند أبناء الفلاحين من ٣,٤٪ إلى ٨,٠٪ بينما ازدادت هذه الحظوظ فى نفس الفترة من ٣٨,٠٪ إلى ٥٨,٧٪ لدى أبناء الطبقة العليا – الرأسمالية – والمهن الحرة ومن ٥٤,٤٪ إلى ٧١,٥٪ لدى أبناء رجال الصناعة والاقتصاد[٧].

ثانيًا : ديموقراطية التعليم وديموقراطية النظام السياسى :

قبل الدخول فى عرض سيناريوهات سياسة التعليم وتطويره خلال عقد السبعينات والثمانينات والتسعينات ، يجدر بنا أولاً أن نقف على مفهوم « **ديمقراطية التعليم** » على

اعتبار أن هذا المفهوم هو ترجمة حقيقية لديموقراطية النظام السياسى ، والذى استمد شرعيته فى الحكم من خلال « **التعددية السياسية** » التى روج لها وتبناها خلال العقود الثلاثة الماضية. وعلى اعتبار أن ذلك مكسب شعبى يميز النظام السياسى فى تلك الحقبة عن خصائص النظام السياسى خلال عقد الخمسينات والستينات . ونحن هنا ليس مُناطًا بنا الخوض فى كشف وتحليل مدى صدق شعار : « **التعددية السياسية** » وترجمته فى الواقع الاجتماعى والسياسى المصرى ، بقدر ما نحن مطالبون بأن نتعرض لمفهوم « **ديموقراطية التعليم** » باعتباره جزءاً أصيلاً من شعار « **التعددية السياسية** » ومن بنية النظام السياسى السائد .

فى النظم الرأسمالية المتخلفة والتابعة ، والتى عانت كثيراً من السيطرة الاستعمارية المباشرة فى حقب سابقة على الاستقلال السياسى والاقتصادى ، يتحدد شعار « **ديموقراطية التعليم** » فى إطار الحركة العامة للصراع الاجتماعى والسياسى فى المجتمع ، حيث تلعب المدرسة والنظام التعليمى برمته دوراً طبقيًا تجاه التصفية والفرز الاجتماعى ، بحيث لايتوفر التعليم العالى والعام إلا لأبناء الصفوة والميسورين ماليًا .. وذلك على اعتبار أنه كان كذلك إبان فترة الاستعمار المباشر ، حينما كانت الروابط مباشرة وعلنية ، ولكن فى فترة التبعية وفى إطار النظام الرأسمالى العالمى حيث تكون الروابط خفية ومن خلال وكلاء شركات متعددة الجنسيات ، يظل التعليم يلعب نفس الدور ولا سيما فى غياب الدور الشعبى والجماهيرى فى فضح هذا الدور وكشف أسراره . وفى التعددية السياسية والتى من المفترض أن تمثل القوى والتيارات السياسية والاجتماعية بأشكال للعمل الجماهيرى المباشر ، حيث يناط بها كشف هذا الدور وفضحه ، وطرح البديل الجاد الذى يحقق العدالة الاجتماعية فى الحياة وفى التعليم. **هنا يتحدد لديموقراطية التعليم معنى أولىٌ ، هو ضرورة فتح أبواب التعليم بمختلف مراحله أمام أوسع الفئات الشعبية ، وبوجه خاص أمام الفئات الكادحة والمحرومة منه أصلاً بحكم وضعها الطبقى بالذات .**

غير أن ديموقراطية التعليم لا تنحصر فقط فى تعميمه ، وإن كانت تستلزم بالضرورة تعميمه ، والفارق كبير بين العمليتين . وقد يتخذ هذا الشعار فى البدء ، فى بنية اجتماعية تابعة معنى تعميم التعليم ، بسبب انتشار الأمية فى فئات واسعة ، قد تكون متزايدة ، فى أبناء الطبقة الكادحة فى الريف بشكل خاص ، إلا أن من الخطأ حصره فيه ، أى فى معناه

هذا. فتعميم التعليم فى المرحلة الابتدائية وحتى الإعدادية والثانوية ، فى ارتباطه العضوى بعملية التجدد المتوسع للرأسمال ، وبالتالى لعلاقات الإنتاج القائمة يفترض فى الوقت نفسه وجود التفاوت فيه كشرط لتحققه [٨]. معنى هذا أن التجدد المتوسع للرأسمال يحدد تعميم التعليم بشكل تخص فيه كل فئة اجتماعية بقدر ونوع معينين من المعرفة يحددهما وضعها الخاص فى عملية الإنتاج الاجتماعى ، أى المكان الذى تحتله فى إطار علاقات الإنتاج القائمة.

فتعميم التعليم إذن يقضى على الأمية بقدار ما يتطلب ذلك تطور الإنتاج الجماعى. وفى إطار التجدد المتوسع للرأسمال ، إنما هو لا يقضى مطلقًا على التفاوت القائم فى التعليم بين أبناء مختلف الطبقات الاجتماعية ، بل بالعكس ينطلق منه ويكرسه ، أو قل ليكرسه. وهنا يكمن الطابع التضليلى « للديموقراطية » البورجوازية فى ميدان التعليم .

إن ديموقراطية التعليم ليست فى تعميم هذا التفاوت الطبقى فيه ، بل فى القضاء عليه بشكل يتمكن فيه أبناء الطبقات الكادحة من استخدام المدرسة والجامعة منها وبشكل خاص للوصول إلى معرفة خصت بها الطبقة المسيطرة أبناءها ، بإقامة مختلف السدود المنيعة فى وجه أبناء أعدائها الطبقيين . فالقضاء على التفاوت الطبقى فى التعليم ، كحصر التعليم الجامعى مثلاً فى أبناء الطبقة المسيطرة ، لا يكون بإبطال عملية التعليم نفسها أو بهدم الجامعة بل بهدم السدود التى تحصر هذا التعليم بأبناء الطبقة المسيطرة وتمنعه عن الطبقات الكادحة ، أى بوضع الجامعة فى متناول هذه الطبقات وأبنائها [٩]. وهذا يتطلب إعادة نظر جذرية فى البناء الطبقى لنظام التعليم القائم فى مصر ، كما أن هذا يعد أحد المفاهيم الأساسية لديموقراطية التعليم الحقيقية بعيداً عن تزييف الوعى بها .

ثم إن لديموقراطية التعليم مفهومًا ثانيًا غير هذا الرفض وهذا الفضح لمبدأ التصفية الطبقية . فدور التعليم فى تأمين تحقق هذه العملية من تجدد علاقات الإنتاج ، لا يقتصر على إقامة السدود المنيعة فى وجه الطبقات الكادحة وأبنائها بشكل تتأيد فيه سيطرة الطبقة المسيطرة بتجددها المستمر ، بل هو يكمن أيضًا فى إخضاع تطور الوعى الاجتماعى عند مختلف الطبقات والفئات لسيطرة الأيديولوجية المسيطرة بشكل يتكون فيه وعى كل فئة اجتماعية حسب ما يتطلبه وضعها الاجتماعى في علاقات الإنتاج القائمة من وعى أو أشكال محددة من الوعى . أى حسب ضرورة بقائها المؤبد فى وضعها الطبقى هذا .

وفى ضوء هذا الدور الأيديولوجى والطبقى للتعليم ، **يتخذ مفهوم ديموقراطية التعليم ، معنى تحرير التعليم ، وبالتالى تحرير المعرفة من سطوة أيديولوجية الطبقة المسيطرة ، وتعديل المناهج والبرامج التعليمية ، أى إصلاح التعليم فى أفق التحرر من هذه السيطرة الأيديولوجية، وإلغاء التفاوت الطبقى فى المعرفة المقدمة للطلاب وفتح أبواب التعليم أمام الفئات والطبقات التى حرمت منه زمنًا طويلاً بحكم وضعها الطبقى والاجتماعى .**

ثالثًا : سيناريوهات تطوير التعليم وملامح السياسة التعليمية :

من خلال ما قدم لمفهوم ديموقراطية التعليم فى علاقته بديموقراطية النظام السياسى، نستطيع أن نبلور ملامح السياسة التعليمية التى طرحت ونفذت خلال العقود الثلاثة الماضية ، محاولين فيما يلى من صفحات أن نختبر صدق الطروحات الواردة بتلك السياسة ، متخذين بعد « **ديموقراطية التعليم** » بعداً أساسيًا فى التحليل والقياس ، ومحوراً جوهريًا للشروحات الواردة ، وذلك على اعتبار أن ديموقراطية التعليم هى بوصلة التوجه والتحليل .

لقد طُرحت خلال العقود الثلاثة الماضية خمس ورقات أساسية صادرة عن وزارة التربية والتعليم ، حددت الملامح الرئيسية للسياسة التعليمية ، وكانت الورقة الأولى فى مطلع السبعينات بشأن « **التعليم وبناء الدولة العصرية** » ثم تلتها الورقة الثانية فى عام ١٩٨٠م بشأن « **تطوير وتحديث التعليم فى مصر : سياسته وخططه وبرامج تحقيقه** » ، ثم طرحت الورقة الثالثة عام ١٩٨٥م بشأن « **السياسة التعليمية فى مصر** » ثم الورقة الرابعة ، وهى الأكثر وضوحًا وجرأة ، حيث أن الورقات السابقة ظلت مترددة حيال قضايا ديموقراطية التعليم ومجانيته ، إلا أن الورقة الرابعة « **استراتيجية تطوير التعليم فى مصر ، يوليو ١٩٨٧** » ، كانت أكثر هذه الرؤى شجاعة وكشفًا للمستور ، وتوجيهات البنك والصندوق الدوليين ، وتعبيراً عن تردى الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية ، إنها الورقة التى انسجمت مع بنية النظام السياسى الرأسمالى ، ودورانه فى فلك التبعية للنظام الرأسمالى العالمى . والورقة الخامسة والأخيرة « **مبارك والتعليم : نظرة إلى المستقبل** » عام ١٩٩٢ التى حوت بشكل صريح دور القطاع الخاص ورجال الأعمال فى تطوير التعليم والاعتداد بآليات السوق .

(أ) **ففى ورقة « تطوير وتحديث التعليم فى مصر » ، نجد فى ص ١١ ، ١٢ ، تحت عنوان « مقومات السياسة العامة للتعليم فى مصر » ما يلى** (١٠):

* إن التعليم الحديث نظام حياة ، يمتد بامتداد حياة الفرد ، ويرتبط بتغير دور الفرد فى المجتمع .

* إن التعليم الحديث ، وإن كان نظامًا له مقوماته الخاصة ، إلا أنه جزء من النظام الاجتماعى كله ، وهو إذ يتأثر بالأنظمة الأخرى فى المجتمع يؤثر فيه أيضًا وذلك يقتضى ضرورة أن تراعى استراتيجيات وخطط تطوير التعليم تشابك وتداخل العلاقات بين التعليم وغيره من الأنظمة الأخرى فى المجتمع .

وفى نفس الورقة ص ١٨ نجد أن المبادئ الأساسية الموجهة لحركة التعليم فى مصر ما يلى[١١]:

* **التعليم من أجل ترسيخ الديموقراطية** : لا يعنى التعليم من أجل ترسيخ الديموقراطية مجرد تكافؤ الفرص وإيصال خدمات التعليم لكل فرد ، وتمكين هذا الفرد من النمو إلى أقصى ما تؤهله له مواهبه وقدراته الذهنية ، وإنما يعنى أيضًا ما هو أهم من ذلك وهو تكوين الشخصية الديموقراطية .

* **التعليم من أجل التنمية الشاملة والعمل المنتج** : من المسلم به أن التعليم ينبغى النظر إليه فى إطار التنمية الشاملة من خلال وظائف أساسية يضطلع بها فى هذه التنمية .

وتواصل الورقة سرد الإنجازات : ومع استجابة نظام التعليم لكل من الطلب الاجتماعى والاقتصادى عليه ، انتشر انتشاراً واسعًا ليتحول - حقًا وعدلاً - من تعليم للقلة أو الصفوة إلى تعليم شعبى للكثرة .

* زيادة معدلات التنمية الاقتصادية وما يترتب على ذلك من توفير فرص جديدة للعمل المنتج .

* ترشيد التعليم ورفع كفاءته وقدرته على الاستجابة السريعة لمتطلبات التنمية السريعة والمتغيرة ، وربطه بالحاجة الحقيقية لخطط التنمية ، حتى لا يكون هناك فائض من الخريجين فى تخصصات معينة أو نقص فى عددهم فى تخصصات أخرى .

(ب) كما أننا نجد فى الورقة الصادرة فى عام ١٩٨٥م تحت عنوان : « السياسة التعليمية فى مصر » بخصوص أهداف السياسة التعليمية ما يلى[١٢] :

* الارتفاع التدريجى بقدرة النظام على الاستيعاب ، وصولاً إلى الاستيعاب الكامل فى إطار أوضاع ونظم تعليمية مناسبة ، تحقيقًا وتأصيلاً لمبدأ تكافؤ الفرص ، وهو من أهم

مبادئ الديموقراطية ، وضمانًا لحق المواطن فى التعليم وإشباعًا لحاجته إلى التربية ، وهى حاجة إنسانية أساسية .

* إن التعليم هو أحد المداخل الأكثر فاعلية وأهمية لتأكيد حقوق الإنسان وذلك من خلال ما نص عليه الدستور من أن التعليم حق تكفله الدولة لكل مواطن باعتباره واحداً من مجموعة الحاجات الأساسية اللازمة لكل فرد فى المجتمع .

* إن التعليم فى مؤسسات الدولة كما ينص الدستور مجانى فى مراحله المختلفة بما يحقق العدل الاجتماعى وسد الفجوة الاقتصادية والثقافية بين المواطنين وفى مختلف البيئات الريفية والحضرية .

* إن نشر التعليم - على أوسع نطاق باعتباره حقًا أساسيًا لكل مواطن - له دور جوهرى فى العمل على إرساء المبادئ الديموقراطية وترسيخها .

* إن التعليم من أجل ترسيخ الديموقراطية لا يعنى مجرد تكافؤ الفرص أو إيصال خدمات التعليم لكل فرد وإنما يعنى بالدرجة الأولى تكوين الشخصية التى تعى الصالح العام .

(جـ) كما نجد أيضًا فى الورقة الرابعة « استراتيجية تطوير التعليم فى مصر » والتى طرحت فى يوليو ١٩٨٧ ، أهم محاور الاستراتيجية فى توجيه السياسة التعليمية ما يلى[١٣]:

* زيادة فعالية ديموقراطية التعليم .
* التوسع فى التعليم الفنى والارتفاع بمستواه .
* حسن إعداد المعلم وتأهيله .
* توفير التمويل اللازم للتعليم بجميع مراحله .
* زيادة فعالية الإدارة التعليمية والجامعية من خلال ديموقراطيتها .

(د) **ونجد فى الورقة الخامسة الصادرة عام ١٩٩٢** ، أول اعتراف رسمى شجاع بأزمة التعليم وأن التعليم يمر بأزمة خطيرة ، كما نجد فيها أيضًا الإعلاء من شأن التعليم واعتباره قضية أمن قومى لمصر والمشروع القومى الأكبر لمصر ، واهتمام جدير بالاحترام من القيادة السياسية بالشأن التعليمى . ولقد شملت الورقة المحاور الأساسية الموجهة لسياسة التعليم فى عقد التسعينات :

* إن التعليم قضية أمن قومى لمصر . وهذا المفهوم حرر التعليم من كونه قضية خدمات لكونه قضية تخص الأمن القومى المصرى .

* الاستثمار فى التعليم من خلال الجهود الأهلية ورجال الأعمال والقطاع الخاص ، أى فتح المجال للمشاركة فى تطوير التعليم .

* إن هناك أزمة فى التعليم تتمثل فى المبانى المدرسية وتأهيل المعلمين وتطوير المناهج الدراسية وإدخال التكنولوجيا والأساليب الحديثة فى التعليم ، ولقد طرحت الورقة أساليب مواجهة تلك الأزمة .

* الاهتمام بالتعليم الفنى ومشروع مبارك - كول .

لكن الأخطر فى تلك الورقة هو الحديث عن ترشيد مجانية التعليم ففى ص ٣٢ - ٣٨ حديث حول مجانية كاملة فى مرحلة التعليم الأساسى والمجانية فى المراحل التالية للطالب الملتزم بوظيفته الاجتماعية كطالب أى الطالب الناجح ، غافلة عن أن الفشل جزء كبير منه اجتماعى واقتصادى وليس تربويًا أو تعليميًا . استمرار الذين التحقوا بالتعليم الخاص بالاستمرار فيه إلى نهايته ، الدراسات العليا بمصروفات ، مساهمة رجال الأعمال والقطاع الخاص فى التعلم ، بفتح المدارس والفصول الدراسية . ولاشك أن ذلك يعوق تحقيق ديموقراطية التعليم حسب المفهوم الذى شرحناه سالفًا .

ولاشك أن كل الاستراتيجيات والسياسات الخاصة بتطوير التعليم ورسم معالم سياسته ، تكاد تكون متشابهة ، بل إننا نجد أن نفس العبارات تتكرر رغم التباعد الزمنى - إلى حد ما - بينهما ، وتصدرت قضية « **ديموقراطية التعليم ونشر التعليم وتحقيق الاستيعاب** » أهم بنود تلك السياسات ، ونحن هنا لسنا بصدد تحليل مفردات تلك السياسات ، ولكننا بصدد اختبار صحة تلك المفردات والمقولات التى غلب على خطابها الطابع الإنشائى والبيانى ، واستخدمت لفظة ومفهوم ديموقراطية التعليم لضرب المكاسب التى تحققت عبر سنوات الكفاح لصالح الفقراء والكادحين ، وسنحاول أن نرصد حركة الواقع الفعلية ، والتى ازدحمت بالعديد من المتناقضات التى أبطلت تلك الكبسولات المهدئة ، والتى حاول خبراء التربية ورجال السياسة - أيديولوجيو النظام - أن يضعوها فى كوب العسل .

رابعًا : المساواة التعليمية والاجتماعية :

تنبع أهمية التكافؤ فى الفرص التعليمية من ارتباطاته بالتكافؤ فى فرص الحياة ذاتها ، وسائر متطلبات العدالة الاجتماعية . ولا ينفع فى معالجة هذا الموضوع الخطير طمس أو إغفال هذه الحقيقة الأساسية أو استبعادها أو تجاهلها ويمكننا إدراك التلازم بين هذين المفهومين بمتابعتنا تغير نمط الإنتاج ، وتطور الحياة الاجتماعية ونمط التعليم عبر التاريخ ولاسيما منذ قيام الثورة الصناعية ، إذ برزت مسألة الحراك المهنى وما يرتبط به من حراك اجتماعى وجغرافى سعيًا نحو العمل والاشتغال بالمهن المستحدثة فى المجتمع (١٤). لذلك نلاحظ أن كل دارس مستنير فى إطار العلوم التربوية يتصدى لمفهوم التكافؤ فى الفرص التعليمية يجد لزامًا عليه أيضًا أن يشير إلى مفهوم التكافؤ فى الفرص المهنية - التوظيف - على الأقل ، وإلى ارتباط المفهومين وانعكاس مضمون كل منهما على الآخر .

وإذا كان الارتباط المبدئى بين مفهوم تكافؤ الفرص التعليمية ومفهوم الفرص المهنية ، ومن ثم فرص الحياة أمراً بديهيًا ومنطقيًا لا مفر منه أمام كل باحث واعى ومستنير ، فلابد لنا من أن نعترف بأن التلازم بين هذين المفهومين المشار إليهما يطرح بدوره مشكلات فلسفية وسياسية واجتماعية على درجة كبيرة من الأهمية والتعقيد والشمول. وإذا كان المجال هنا لا يسمح بالتعرض لمعظمها على النحو المنشود فلابد من أن نتطرق إلى بعضها ونعالجه جزئيًا لنضع مسألة تكافؤ الفرص التعليمية فى إطارها الاجتماعى السليم .

١ - التطور الاجتماعى للمفهوم :

تاريخيًا ظهرت الدعوة إلى ضرورة تحقيق الفرص التعليمية المتساوية أمام المواطنين جميعًا ، منذ أواخر القرن التاسع عشر ، حيث كانت البلدان الرأسمالية تجتاز مرحلة توسعها الاقتصادى وصعودها السياسى والثقافى وهيمنتها على المستعمرات فى أفريقيا وآسيا وأمريكا اللاتينية، وقد كان من مصلحة علاقات الإنتاج الرأسمالية فى هذه الحقبة التاريخية أن تقوم بنشر التعليم على قطاعات أوسع من السكان وأن تختار العناصر البشرية الأكثر كفاءة مهما كانت الفئات الاجتماعية التى ينحدرون منها . وتبريراً لهذه المصلحة الموضوعية بدأ ينتشر على أيدى المخططين التربويين وعلماء الاجتماع التربوى الكثير من المعايير التى تحث على ضرورة استثمار رأس المال البشرى فى المجتمع ورعاية المواطنين النجباء وتوفير الفرص التعليمية المتساوية للجميع . إلا أن الأزمات الاقتصادية الدورية التى ما انفكت

تصيب البلدان الرأسمالية وتصاعد النضالات الشعبية والديموقراطية داخلها ، أخذاً يطرحان على محك النقد الاجتماعى مجمل الإنجازات التعليمية التى تم تحقيقها [١٥]، وهنا بدأت تزداد الدراسات الميدانية التى تكشف عن اتساع الفروق التعليمية بين الفئات والطبقات الاجتماعية المختلفة . وفى هذا الوقت بالذات وضع «فيليب كومبز Philip Comps» دراسته الشهيرة . **أزمة التربية فى العالم** [١٦]. هذه الأزمة التى هى بالتأكيد أحد جوانب الأزمة الرأسمالية العالمية .

وقد تبدو هنا بعض الأرقام الضرورية لتشخيص تلك الأزمة التربوية الاجتماعية فى البلدان الرأسمالية المتقدمة ، ففى عام ١٩٦٥ كانت نسبة احتمالات الوصول إلى الجامعة تتراوح بين واحد لأبناء العمال إلى ٣١٪ لأبناء العائلات فى كل من فرنسا وإيطاليا وألمانيا الاتحادية واليابان وبين واحد إلى ١٤٪ فى السويد وواحد إلى ٨٪ فى بريطانيا وواحد إلى ٣,٥٪ فى الولايات المتحدة الأمريكية لأبناء هاتين الطبقتين [١٧]، وفى بلد كفرنسا فى عام ١٩٦٥ كانت احتمالات الوصول إلى الجامعة لدى الفئات الاجتماعية تتراوح بحسب النسب المئوية التالية : ٢,٧٪ لأبناء العمال الزراعيين ، مقابل ٥٨,٧٪ لأبناء الطبقة العليا وأصحاب المهن الحرة ٧١,٥٪ لأبناء كبار رجال الصناعة [١٨].

وتؤكد الإحصائيات ونتائج الدراسات التى تمت فى فرنسا أيضًا أن لأبناء الطبقات العليا فرصًا تعليمية تفوق سبعة أضعاف فرص أبناء العمال الزراعيين وخمسة أضعاف فرص أبناء العمال والزراعيين فى اختيار أنواع التعليم - الدراسة الثانوية - الذى يؤدى مباشرة إلى التعليم العالى . فى حين يتكدس أبناء الفئات الاجتماعية الدنيا فى الصفوف الثانوية التى تقود إلى التعليم المهنى القصير الأمد أو إلى انقطاع الدراسة مع نهاية التعليم الإلزامى[١٩]، حسب نظام التعليم الفرنسى. وفى التعليم العالى يتوجه أبناء الفئات الاجتماعية العليا فى غالبيتهم الساحقة نحو الاختصاصات الاقتصادية والاجتماعية الأكثر قيمة : كالطب والصيدلة والحقوق والعلوم الاقتصادية .. إلخ . بينما يقتصر أبناء الفئات الاجتماعية الدنيا على كليات الآداب والعلوم حتى ضمن هذه الكليات يستأثر أبناء الفئات العليا باختصاصات محددة ، كالآداب القديمة والرياضيات البحتة وهذه التخصصات تحظى بمكانة اجتماعية مرموقة فى المجتمع الغربى عمومًا والفرنسى خصوصًا .

والدراسات الكثيرة التى تتناول التعليم العالى والتعليم الثانوى من زاوية الفئات الاجتماعية المختلفة تؤكد أن التجربة الفرنسية تكاد تشخص بكل دقة تجارب البلدان الأوروبية والغربية حتى فى بلد شديد الانفتاح والليبرالية المزعومة كالولايات المتحدة الأمريكية ، يلاحظ المربون الأمريكيون أن الغالبية الساحقة من أبناء الفئات الاجتماعية يتجهون نحو الدراسات العملية والمهنية القصيرة الأمد بينما يتوجه أبناء الفئات العليا نحو الجامعات [٢٠]، وهكذا تتحدد المشكلة التربوية الاجتماعية فى البلدان الرأسمالية بالهوة العميقة التى تفصل بين أبناء الفئات الاجتماعية العليا والدنيا ، لا من حيث متابعة التعليم فى المراحل المختلفة فقط ؛ بل من حيث نوعيته ومردوده الاجتماعى .

هذا عن واقع الحال فى البلدان الرأسمالية المتقدمة ، ولكن الحال أسوأ بكثير فى البلدان الرأسمالية المتخلفة (المستعمرات السابقة) وسوف تكون النسب أكثر تدنيًا لصالح أبناء الفئات الدنيا ، وأكثر تفوقًا لصالح أبناء الفئات العليا ، ففى لبنان مثلاً من أصل ١٠٠٠ تلميذ يدخلون الصف الأول الابتدائى يتسرب ٨١٠ تلميذ قبل الوصول إلى الصف الثالث الثانوى لأسباب اقتصادية واجتماعية[٢١]. وسنحاول أن نبرهن على واقع الحال فى مصر فى الصفحات التالية ، أما واقع البلدان الاشتراكية - سابقًا - والتى أخذت منحى غير رأسمالى فى تطوير مجتمعاتها وهو طريق الاشتراكية العلمية ، فإن الأرقام المتوافرة لدينا تؤكد أنه كانت نسبة أبناء العمال فى عام ١٩٦٥ من مجموع الطلبة الجامعيين تتراوح بين ٣٣,١٪ فى المجر وإلى ٣٦,٦٪ فى رومانيا وإلى ٣٩,٢٪ فى تشيكوسلوفاكيا ، وفى بعض الجامعات الاشتراكية ، كجامعة موسكو مثلاً هناك نسبة معينة من المقاعد الدراسية التى يحتفظ بها دائمًا للشبيبة العمالية والفلاحية [٢٢]، وفى بلد مثل بولندا مثلاً ، تأخذ بالتمثيل النسبى للفئات الاجتماعية الموجودة فى المجتمع وكل فئة تمثل بوزنها من حيث العدد فى جميع مراحل التعليم ، ونظراً لأن أبناء العمال والفلاحين والفئات الدنيا هى التى تشكل القاعدة العريضة فهناك نسب معينة لهم تتراوح بين ٥٠ - ٦٠٪ فى جميع مراحل التعليم [٢٣].

٢ - المفاهيم الجديدة للتكافؤ فى التعليم والحياة :

إن الحق فى التعليم يشكل اليوم - فى غالبية الدول - قضية سياسية وهو أيضًا موضوع مطروح للنقاش . أن المسائل الملحة التى تحتاج إلى حل جذرى اليوم تكمن فى معرفة الخطوات والإجراءات الواجب اتخاذها فى ميدان التربية لإقامة علاقات من نوع جديد بين الأصل

الاجتماعى والتربية والحياة وبكلمة أخرى . التوصل إلى إتاحة الفرصة لكل فرد مهما كان أصله الاجتماعى وانتماؤه الطبقى للاستفادة بشكل متكافئ من التربية . ولعل كولمان J.S. Colman هو خير من حلل مفهوم تكافؤ الفرص التعليمية وكذلك ، تورستين هوشن T. Husen وهافجرست R.J. Havighurst إلى جانب كثيرين غيرهم من علماء التربية (٢٤).

أ - المفهوم المحافظ :

الذى ساد فى مختلف الدول الصناعية حتى الحرب العالمية الأولى ، ويرى أن الله قد منح كل فرد الاستعدادات التى تتلاءم مع الفئة أو الطبقة الاجتماعية التى ينتمى إليها منذ ولادته، لذلك على كل فرد ليس فقط أن يستفيد مما وهبه الله ، بل عليه أن يرضى به. ومن أهم الآراء المؤيدة لهذا المفهوم ما ورد فى دراسات « كوكس Cooks وديزون Dezon » اللذين يذهبان إلى القول باسم العدالة وباسم المساواة الاجتماعية - ساهم فيض من الحساسية الزائفة فى إضعاف الصلابة فى النظم التعليمية - التى هى أحد شروط النوعية الجديدة (للتعليم) أن مؤيد التكافؤ يرفض غريزيًا الطرق كلها التى تتيح لبعض الأطفال التفوق على أقرانهم وهو بذلك يسعى إلى تدمير المدارس التى تهتم بشكل خاص بالتلاميذ الأكثر موهبة . إن الرغبة فى أن يكون لمؤسسات التعليم كلها وضع متساو لن ينتج عنه إلا الضرر (٢٥)، أما المحافظون المتساهلون فيبشرون بصيغة أخرى من هذه الفلسفة ، انحدرت إلينا من عصر النهضة مروراً بالقرن الثامن عشر ولاسيما خلال الفترة التى نشطت فيها التجارة وهى تشدد على انتقاء الموهوبين من بين الجماهير الفقيرة والشعبية وإكرام الأفراد الذين يتم اصطفاؤهم لأنهم يمثلون بموهبتهم الذهب النادر الذى يلزم لدعم الاقتصاد الوطنى (٢٦).

ب - المفهوم الليبرالى :

مع تطور الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية فى الغرب ، اشتدت الحاجة إلى يد عاملة متعلمة واقتضى ذلك التطور التبرير التالى ومفاده ببساطة شديدة : أن كل فرد يولد ولديه مقدار شبه ثابت من الكفاءة والذكاء ويجب تصميم النظام التعليمى بشكل تزول معه العوائق الخارجية الاقتصادية والجغرافية ، التى تمنع الطلاب القادرين من أبناء الطبقات الدنيا من الاستفادة من ذكائهم الموروث الذى يؤهلهم بحق الترقى الاجتماعى وقد قامت كثير من الإصلاحات التربوية البنيوية فى أوروبا على هذا الأساس واستوحت تعاليمها من هذه الفلسفة ومن أنصار الاتجاه الليبرالى بيرج Derg المربى السويدى .

وتبشر هذه النظرة الليبرالية بأن الانتقال يجرى من مجتمع يرث فيه الأبناء عن الآباء امتيازات الغنى والوجاهة الاجتماعية إلى مجتمع يدخل فيه الأولاد للنظام التعليمى ويترقون فى دروبه ويكافأون على عملهم فيه بناءً على كفاءتهم التى تقاس بوسائل شتى منها اختبارات الذكاء واختبارات التحصيل المدرسى وعلاقات الامتحانات الأخرى ، وأى مؤشر (موضوعى) آخر يدل على إنجازهم الدراسى ، هكذا حلت هذه الوسائل الانتقائية الواضحة المعالم والبديهية اللزوم محل المعايير السابقة التى تتمثل في الطبقة الاجتماعية والخلفية الاقتصادية والاتصالات الشخصية [٢٧] ، وعرفت هذه الحركة باسم « الاستحقاقية Meritocracy » وهى معايير لا تخفى تحيزها الاجتماعى والطبقى ونظراً لارتباطها بثقافة معينة غالبًا ما تكون ثقافة النخبة إلى جانب أنها تعد اليوم أحد أدوات الفرز الاجتماعى للطلاب عند دخول مراحل التعليم ، فالذى تغير فقط المعيار ولم يتغير التحيز الأيديولوجى والفكرى لكل من المعيارين السابقين .

ونود أن نوضح زيف هذا المعيار ، فعلي سبيل المثال : بعد مضى عشر سنوات على إقرار قانون التربية الصادر عام ١٩٤٤م فى انجلترا أجرى مسح لدراسة تأثيره على البيئة الاجتماعية وتبين نتيجة الدراسة : أن أبناء طبقة العمال أصبحوا يدخلون المدارس الثانوية Grammer Schools بنسبة أقل من السابق ، فقد فقدوا بعض المقاعد التى كانت تحجز للفقراء بواسطة الامتحانات المشهورة والمعروفة باسم "II Plus" امتحانات سن الحادية عشر وما بعدها . والتى كانت تجرى بعد إتمام المرحلة الابتدائية . لقد كان الطلاب من أبناء الطبقات المتوسطة أحسن حالاً وأقدر على التنافس من أبناء الطبقات الدنيا ولذلك فازوا بعدد أكبر من المقاعد. وكان القائمون بهذه الدراسة من أولئك الباحثين الذين أقاموا الدليل الواضح على أن النزعة الانتقائية - الاصطفائية - لا تتماشى مع تكافؤ الفرص فى الدخول إلى المراحل التعليمية والمشاركة فى عمليات التعليم [٢٨] ، فهناك مقدار من الانحياز الاجتماعى والأيديولوجى بصورة دائمة فى كل نظام تربوى انتقائى فى كل مجتمع طبقى [٢٩] .

ويلاحظ هوسن " Husen " أن معالجة هذا المفهوم لتكافؤ الفرص التعليمية تؤدى على المستوى السياسى إلى استنتاج أنه من غير المفيد أن نجعل الفرد مسئولاً عن نجاحه أو فشله فى الدراسة ، أن ثقل هذه المسئولية يجب أن يتحمله النظام (النظام المدرسى أو النظام الاجتماعى الاقتصادى) بأكمله . ويلخص « شراج Schrag » المسألة كما يلى : من حيث

المبدأ أن المجتمع الذى لا تستطيع أن نصل فيه إلى تحقيق الكرامة الفردية إلا عن طريق واحد ومحدد لا يمكن أن نعتبره منفتحًا ، فعندما تتم التصفية على مداخل هذا الطريق ، فى الوقت الذى لا نجد فيه بدائل مشرقة للذين تستبعدهم هذه التصفية فإننا نكون بهذا وقد وعدنا الناس بأكثر مما نستطيع تحقيقه [٣٠].

ومن أشهر الدراسات المعارضة لفحوى النظرية الليبرالية والتى جرت فى أوروبا خلال الستينات ، وترجمت فيما بعد ونشرت فى أمريكا وغيرها . دراسة « بيير بورديو Bour-dieu, p. et al les Heritiers 1964 ، وبورديو وبارسون B. and Parseron, J. C. Re-Production in Education, and Siociety, 1970 » .

وقد بنيت هذه الدراسة ومثيلاتها أن تحليل الأنظمة التعليمية فى البلدان الرأسمالية المتقدمة يدل على أن النظام التربوى يميل إلى أن يقوم بوظيفة إعادة الإنتاج بمعنى إنتاج العلاقات القائمة فى النظام العام الاقتصادى والسياسى والاجتماعى والمحافظة على بنية الأوضاع الراهنة فى المجتمع وتعزيزها ، بدلاً من أن يكون عامل تغيير اجتماعى يستند على قدرات الأفراد ودافعيتهم . وتبعت هذه الدراسة دراسات مشابهة جرت فى بلدان أخرى ولا سيما الولايات المتحدة الأمريكية ومن أشهرها دراسة « جنكس ورفاقه Jenks C., inequali-ty, 1972 »[٣١] عن اللامساواة فى الفرص التعليمية ومقالة « بولز S. Bowls » عن «تكافؤ الفرص التعليمية من جيل إلى جيل » وغيرها كثير [٣٢].

يتضح مما سبق أن المفهوم الليبرالى لتكافؤ الفرص التعليمية يظهر كأنه ادعاء شكلى فارغ، فهو يشبه دعوة بعض الضيوف غير المرغوب فيهم من باب اللياقة الاجتماعية مع تأكيد الداعى تأكيداً قاطعًا بأن أولئك الضيوف لن يستطيعوا تلبية تلك الدعوة الشكلية .

وإلى جانب كل ذلك فإن هذا المفهوم ، وتلك الفلسفة الليبرالية تلعب دوراً أيديولوجيًا خطيراً فى تعزيز هيمنة الرأسمالية وتعمية وعى الناس حول حقيقة وجود الأشياء ، فالقول بأن التربية أداة موضوعية لتصنيف الناس وانتقائهم حسب مهاراتهم المعرفية قول يترتب عليه نتيجة أيديولوجية مؤداها : أن نجاح الفرد فى المجتمع أو فشله مرهون بنجاحه أو فشله فى التربية. وذلك القول ينطوى على قوة إقناعية زائفة للمواطن بأى شكل المجتمع وبنية النظام الاجتماعى الذى يعيش فيه بريئة تمامًا من أى فشل يتعرض له . فالفشل إنما سيكون فشله هو نفسه فى اقتناص الفرصة المتكافئة التى توفرت له فى المدرسة ، والقول بأن المعرفة التى تقدم

فى المدرسة تؤثر في رفع المستوى الاقتصادى للفرد والمجتمع هو نمط من أنماط الأيديولوجيا التى تزيف الوعى الاجتماعى على مستوى الفرد والمجتمع . ذلك أنه سيترتب على هذا القول نتيجة مغلوطة مؤداها أن مشكلة الفقر التى تعانى منها الطبقات الدنيا فى المجتمع هى مشكلة فى امتلاك المعرفة وليست مشكلة استغلال اقتصادى تعانى منه هذه الطبقات .

وبالمثل فإن مشكلة التخلف فى الدول الصغيرة ستصبح – أيديولوجيًا – مشكلة تربوية تعالج عن طريق التوسع والإصلاح التربوى . وبالتالى تختفى حقيقة هامة ، أن تخلف وفقر دول العالم الثالث هو نتيجة نهب استعمارى منظم لقدرات وثروات هذه الشعوب الصغيرة ، إما بالقوة المسلحة أو بفرض نظم سياسية غير وطنية ، بل إن أزمة الإمبريالية ذاتها فى الولايات المتحدة الأمريكية وغيرها من الدول الرأسمالية الكبرى لن تكون أزمة فى البنى الاقتصادية والسياسية والاجتماعية لهذه الدول لكنها ستزيف وتختزل بفضل الأيديولوجيا التربوية ، وتصبح أزمة فقط فى النظام التعليمى [٣٣].

جـ – المفاهيم الراديكالية :

وعلى كل حال ، فقد نجم عن حركة النقد الشديدة للاتجاه الليبرالى ، اتجاه مغاير تمامًا ، ويسمى فى الدراسات التربوية وأدبياتها ، الاتجاه الراديكالى. رهو ينحصر فى ثلاثة اتجاهات أساسية متباينة فى حل مشكلة تكافؤ الفرص التعليمية وتكافؤ فرص العمل فى الحياة : **أولها : يتجه إلى اعتماد تربية تعويضية خصوصًا فى إطار دور الحضانة ورياض الأطفال ، والثانى : يدعو إلى تغيير مجمل الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية ، والثالث : يدعو إلى تقديم مساندة تربوية شاملة ، حيث تلزم على طول السلم التعليمى ولا سيما عند بدء كل مرحلة دراسية حتى بلوغ درجة الاتقان المنشود .**

أما فيما يتعلق بالاتجاهين الأول والثالث ، تقديم تربية تعويضية وتقديم مساندة تربوية على طول مراحل التعليم فإن هذين الاتجاهين يشوبهما قصور لمحدوديتهما ، وإن أثر العوامل الاقتصادية والاجتماعية فى التحصيل المدرسى والنجاح لا يزال هو العامل الرئيسى المفسر لقضية تكافؤ الفرص. كما ترجع أيضًا صعوبة حل هذه المشكلة إلى طبيعة النظام الاجتماعى القائم بنفسه ، هل سيسمح بتقديم تربية تعويضية ومساندة تربوية أم لا ؟ ولسان حال هذا الاتجاه تقول أن نسبة الحراك الاجتماعى ونسبة تكافؤ الفرص لا تخرجان عن كونهما طرفين

ينشآن من كيفية قيام مؤسسات المجتمع الرأسمالى بوظائفها الاقتصادية والاجتماعية والسياسية . كما ينجمان خصوصًا عن طبيعة علاقات الإنتاج . ومن هنا تميل مؤسسات التنشئة الاجتماعية والتربوية جميعها إلى إعادة إنتاج المتطلبات اللازمة لصيانة تلك المؤسسات. وفى هذه الحال يبدو من وظائف المدارس أن تعاود - تعيد - إنتاج علاقات عدم التكافؤ الواقعة أصلاً فى المجتمع الكبير وفقًا لمنشأ وأصل الطلاب الاقتصادى والاجتماعى والثقافى (٣٤).

وربما كانت وجهة النظر هذه أقدر تفسيراً للوظائف التى يقوم بها النظام التعليمى فى أوروبا كما يبدو ذلك فى عدد من الدراسات المشار إليها سابقًا (بورديو ورفاقه ١٩٦٤ ، ١٩٧٠ وجاك حلاق ١٩٧٤ ، وبودلو واستابليه ١٩٧٥) وكذلك الأمر بالنسبة إلى الولايات المتحدة الأمريكية ، حسب بعض الدراسات الحديثة (بولز وجينتس Bowels Ginits, 1976) (وكارنوى وليفين M. Carnoy and Levin, 1976) والمشكلة الرئيسية هنا هى : أن المدارس تخدم النظام القائم عن طريق إعادة إنتاج اليد العاملة اللازمة للإنتاج الرأسمالى الذى يتميز بعلاقات إنتاج غير متكافئة . وهذه الوظيفة تتعارض تعارضًا أساسيًا مع التوجه نحو المزيد من المساواة أو مزيد من الحراك الاجتماعى المطلوب . لذلك فإن النظام السياسى يقف عقبة للدفاع عن مصالحه نحو تحقيق أية تربية تعويضية أو تقديم مساندة تربوية على طول مراحل التعليم تهدف إلى تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية بشكل حقيقى ، لأن النظام السياسى لن يقوم بأية إجراءات تتعارض مع مصالحه ومصالح الطبقات الحاكمة ، ولا شك أن تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية والعدل الاجتماعى - المساواة الاجتماعية - قضيتان تتعارضان بشكل جوهرى مع طبيعة النظم السياسية السائدة فى البلدان الرأسمالية المتقدمة . وكذلك البلدان الرأسمالية المتخلفة - التابعة - ومن هنا فإننا نعتقد أن الاتجاه الثانى هو الذى سوف يحقق فعلاً عدالة تربوية وعدالة اجتماعية .

إن النظام المطلوب هنا إذن هو : تغيير النظام السياسى القائم ليصبح ديموقراطيًا ، حقًا وإجراء تعديلات وتبديلات جوهرية وعميقة فى المؤسسات الاقتصادية والاجتماعية لكى يمكن الوصول فى النهاية إلى تكافؤ حقيقى فى الفرص التعليمية أو المهنية أو سواهما من مظاهر الحياة الإنسانية وهذا شرط عسير يندر تحقيقه بالوسائل السلمية لذلك نجده يلقى معارضة شديدة من الكثيرين الذين استفادوا من الأنظمة القائمة أو استسلموا لها أو تعودوا عليها ،

كما نجد أن المنادين بهذا الاتجاه شديدو الحماس باعتبار أنه الحل الصحيح الذى لا مفر منه لتستقيم شئون التربية والتعليم والاجتماع باستقامة طبيعة النظام السياسى الاقتصادى .

وهكذا يقدم لنا هذا الاتجاه الالتحام بين تكافؤ الفرص التعليمية وتكافؤ الفرص المهنية ، وسائر أنواع التكافؤ فى الحياة الإنسانية وهذا الاتجاه هو الأكثر جذرية فى استيعاب معنى المساواة التعليمية بالنسبة إلى الأوضاع السائدة حاليًا فى معظم بلدان العالم الرأسمالى المتقدم والمتخلف على السواء .

خامسًا : مظاهر غياب ديموقراطية التعليم :

هناك العديد من مظاهر غياب الديموقراطية فى النظام التعليمى ، منها على سبيل المثال ، غياب المشاركة الشعبية والوطنية ومؤسسات المجتمع المدنى فى رسم السياسة التعليمية ذاتها ، وفى صنع القرار التعليمى ، وفى أسلوب الإدارة التعليمية ، ووضع المناهج والخطط والبرامج الدراسية ، حيث يقوم بكل ذلك مجموعة من الخبراء - الموظفين - التكنوقراط ، ومن مظاهر انعدام ديموقراطية التعليم أيضًا قضايا الرسوب والتسرب والاستيعاب - التمدرس- والمجانية وتكافؤ الفرص التعليمية وازدواجية النظام التعليمى ... إلخ ، ونحن هنا سنعرض للقضايا الأخيرة فقط (الاستيعاب - التمدرس - التسرب - الرسوب - المجانية) باعتبارها من أهم المظاهر الكاشفة لغياب ديموقراطية التعليم والتى هى فى ذات الوقت جزء أصيل من شعار التعددية السياسية للنظام السياسى .

١ - الاستيعاب - التمدرس :

بصدور التقرير الخاص بسياسة التعليم فى عام ١٩٦٥م ، والذى حاول أن يوائم بين سياسة التعليم وخطط التنمية ، تم طرح الأفكار الجنينية لمحاولة « ترشيد التعليم » والحد منه بحجة وجود أعداد زائدة عن الحاجة فى بعض التخصصات . وأعلن أن عام ١٩٧٠م سيكون عام الاستيعاب الكامل لكل الأطفال البالغين سن السادسة ، إلا أن الدولة لم تستطع أن تحقق الاستيعاب الكامل ، لا فى عام ١٩٧٠م ، ولا فى غيره ، وللآن ، وحسب إحصائيات وزارة التربية والتعليم - مع التحفظ الشديد عليها - لعام ٧٧ / ١٩٧٨ ، بلغت نسبة الاستيعاب ٨١,٩٪ وأن نسبة الاستيعاب بالمدارس الرسمية والمعانة بلغت ٧٢,٩٪ من جملة الملزمين (٦ - ٨ سنوات) وبالمدارس الخاصة بمصروفات ٤,٧٪ [٣٥]، وهذه النسب تهبط فى الريف عنها فى المدن وفى الأحياء الشعبية والقرى التى لا توجد بها مدارس إعدادية . ولا شك أن أكثر

من ثلث الأطفال فى سن الإلزام لا تجد الدولة لهم مكانًا فى المدرسة الابتدائية ، أما أبناء الأسر الميسورة فتقصد بهم مدارس الحضانة ومدارس اللغات والمدارس الأجنبية ، ويترك أبناء الفقراء للشارع ، حيث لا يجدون ثمنًا لنفقات دور الحضانة ومدارس اللغات [٣٦].

وهذه النسب السابقة فى انخفاض مستمر ، ففى تصريح لوزير التعليم «لجريدة أخبار اليوم» فى ١٩٧٩/٩/١٥م يقول : **بالرغم من التوسع الكبير فى التعليم الابتدائى واستيعابه لما يقرب من ٤,٣ مليون طفل يمثلون ٧٥٪ من مجموع أطفالنا فى سن (٦-١٢ سنة) . إلا أن هناك ما يقرب من المليون طفل فى هذه السن لا يتلقون أى تعليم نظامى . كذلك لم يتحقق التكافؤ المطلوب بين الريف والحضر والذكور والإناث ، حيث تصل نسبة الذكور إلى ٦٠٪ بينما لا تتجاوز نسبة الإناث ٤٠٪ ، كما أن ٥٠٪ من مدارس المرحلة الابتدائية تعمل بنظام الفترتين . وفى المرحلة الثانوية بلغ عدد طلاب التعليم الثانوى العام حوالى ٤٣٣ ألف طالب ، مقابل ٤٩٣ ألف طالب بالتعليم الفنى ، أى بنسبة ٤٧ : ٥٣ ٪ ، إلا أن الضغوط الشعبية والسياسية المستمرة بالإضافة إلى التوسع فى التعليم الخاص تحول دون تضييق أبواب التعليم الثانوى العام . وكذلك يضم التعليم الجامعى والعالى نحو ٤٠٠ ألف طالب يمثلون ١٠٪ من شريحة العمر (١٩-٢٢ سنة) ، وسيكون عام ١٩٨١ عام الاستيعاب الكامل !! (أخبار اليوم ١٩٧٩/٩/١٥م)** .

وفى تقرير عن تطوير وتحديث التعليم والذى قامت به اللجنة المصرية الأمريكية الصادر عام ١٩٨٠م ، نجد أن نسبة الاستيعاب فى التعليم الابتدائى حوالى ٦٨,٢٪ ونسبة الاستيعاب فى التعليم الإعدادى حوالى ٥٨٪ أى أن ٣٢٪ من شريحة العمر (٦ - ١٢ سنة)، ٤٢٪ من شريحة العمر (١٢ - ١٥ سنة) ليسوا فى المدارس . ومعنى هذا أن هناك ٣ مليون طفل ليسوا أصلاً فى أى مدرسة ، وهى نسبة ذات دلالة فى مجتمع تعداده ٤٠ مليون ، كما يؤكد على ذلك التقرير نفسه [٣٧].

والجدول التالى يوضح نسب الاستيعاب فى الفترة من عام ١٩٨٥/٨٤ لفئة العمر (٦-١٨ سنة) ، ونجد أن الأرقام جد متناقضة ولا تدل على تقدم يذكر لجهود الدولة ونظامها السياسى نحو تحقيق الشعار الذى رفع خلال العقدين الماضيين ، من تحقيق الاستيعاب عام ١٩٧٠م ، ثم فى عام ١٩٨١ وإعمالاً لمبدأ ديموقراطية التعليم ونشره على أكبر قطاعات ممكنة من الشعب وهى القطاعات المحرومة منه أصلاً .

جدول (١)

يوضح نسبة استيعاب التلاميذ بالمدارس فى الفئات العمرية من

(٦ - ١٨ سنة) بمراحل التعليم المختلفة للعام الدراسى ٨٤/١٩٨٥ [٣٨].

الفئة العمرية	عدد الأفراد فى الفئة العمرية	عدد التلاميذ	نسبة المتعلمين فى المرحلة ٪
من ٦ - ١٢ سنة	٧,٠٤١,١٨٥	٥,٦٨٠,٥٢٨	٨٠,٦٨٪ (*)
من ١٢ - ١٥ سنة	٣,٤٢٨,٤١٦	٢,٠٠٠,٠٨٧	٥٨,٣٥٪
جملة المرحلة الأولى	١٠,٤٦٩,٦٠١	٧,٦٨٠,٦١٥	٧٣,٣٥٪
من ١٥ - ١٨ سنة			
(المرحلة الثانوية)	٣,٠٠٨,١٩٦	١,١٤٤,١٤٧	٤٨,٠١٪

وبقراءة الجدول السابق ، قراءة سوسيوتربوية ، يتضح لنا مدي إخفاق السياسة التعليمية فى استيعاب الأطفال الذين يجب استيعابهم فى فئات عمرهم فى المراحل الدراسية المختلفة . ففى المرحلة الابتدائية بلغت نسبة الاستيعاب ٨٠,٦٨٪ أى أن هناك حوالى ٢٠٪ من أطفال فترة العمر من (٦ - ١٢ سنة) خارج جدران المدرسة ، وهو ما يعادل حوالى ٢,٥ مليون طفل، يلقى بهم فى الشارع أو الورش ، أو يكونوا مواطنين مشوهين عاجزين عن التكيف مع المجتمع ، هذا بالنسبة إلى الفقراء منهم ، أما الأغنياء فإن نظام التعليم ترك لهم الحضانات ومدارس اللغات والمدارس الأجنبية حتى لا يكون مصيرهم مصير الفقراء ، وفى المرحلة الإعدادية ككل ، بلغت نسبة الاستيعاب حوالى ٥٨,٣٥٪ أى أن هناك حوالى ٤٢٪ من جملة الأطفال فى سن (١٢ - ١٥ سنة) خارج جدران المدرسة وهو ما يعادل ١,٥ مليون ونصف طفل، ناهيك عن أعداد المتسربين والى تصل أحياناً وحسب أقل الإحصائيات تفاؤلاً ما بين ١٥ - ٢٠٪ وفى المرحلة الثانوية تصل نسبة الاستيعاب حوالى ٤٨٪ ، أى أن هناك ٥٢٪ من جملة عدد التلاميذ فى هذه السن (١٥-١٨ سنة) خارج معاهد الدراسة ، وهو ما يعادل ٢ مليون طفل تعجز المدرسة الثانوية عن استيعابهم .

* - هذا العدد لا يتضمن تلاميذ التعليم الأزهرى المقيدين بالتعليم الابتدائى .

وهذا يعنى بعبارة أخرى ، أن عدد الأطفال المنخرطين فى نظام التعليم ما قبل الجامعى يعادل ١٣ مليون طفل ، لا تستوعب المدارس منهم سوى ٨ مليون ، وأن هناك خمسة ملايين طفل أخفق نظام التعليم وسياسته عن استيعابهم على مدى عقدين من الزمان ، وعلى الرغم من المعونات والقروض والدعم والتبعية للنظام الرأسمالى ، إلا أن كل ذلك كان لمصلحة الصفوة وأبنائها ولم تستفد منه الطبقات الفقيرة والشعبية شيئًا ، ولكنها وحدها هى التى تتحمل عبء تلك الديون .

ولو عقدنا مقارنة بين عامى ١٩٨٢ / ١٩٨٦ ، سنجد أن الإحصائيات الرسمية الصادرة عن وزارة التربية والتعليم تشير إلى الحقائق التالية :

لقد بلغ عدد الطلاب المقيدين بالتعليم الابتدائى لعام ١٩٨٢ حوالى ٥,١٨١,٦١١ كما بلغ عدد الطلاب المقيدين بالتعليم الإعدادى حوالى ١,٨٤١,٠٨٥ طالب ، وبلغ عدد الطلاب المقيدين بالتعليم الثانوى بجميع أنواعه ودور المعلمين حوالى ١,٣٣٩,٠٦٩ وبلغ مجموع الطلاب المقيدين بالجامعات والمعاهد العليا حوالى ٠,٦٦٦,٦٠٠ ، وبلغ مجموع الطلاب المقيدين بجميع مراحل وأنواع التعليم الجامعى وما قبل الجامعى حوالى ٩,٠٢٨,٣٦٥ ، وذلك فى حين أن الطلاب الذين يقعون فى فئة العمر ما بين ٦ - ٢٢ سنة ، وهى شريحة العمر التعليمى حوالى ١٤,٢٧٥,٠٠٠ أربعة عشرة مليونًا وربع مليون [٣٩٨].

يتضح لنا أن هناك حوالى خمسة ملايين طفل خارج جدران المدارس ومعاهد العلم والمعرفة الأساسية ، ويحرمون من التعليم أو لا تتاح لهم فرصة لكى يدخلوا النظام التعليمى (وهى نسبة قريبة من إحصائيات ١٩٨٥/٨٤) ولو حسبنا إلى جانب ذلك نسبة التسرب من التعليم وهى تتعلق بالظروف الاقتصادية المتدنية والقاسية للأسر الفقيرة ، بمعدل ٢٠-٢٥٪ فى المرحلة الابتدائية وحدها لقفز الرقم إلى حوالى ستة ملايين بدلاً من خمسة ، ولا شك أن هذه النسبة مرتفعة للغاية .

وفى عام ١٩٨٦م نجد الصورة على ما هى عليه تقريبًا ، أى أن جهود خمسة أعوام لم تحقق الهدف المنشود ، وهو إتاحة الفرصة لمن لهم حق الالتحاق بالنظام التعليمى ، حيث بلغ عدد الطلاب المقيدين بالتعليم الابتدائى حوالى ٦,٣٥٩,٩٤٢ ، وبلغ عدد الطلاب المقيدين بالتعليم الإعدادى حوالى ٢,٢٧٠,٣٣٥ ، وبلغ عدد الطلاب المقيدين بالتعليم الثانوى بأنواعه ودور المعلمين والمعلمات حوالى ١,٩١١,٣٤٠ ، كما بلغ عدد الطلاب المقيدين بالتعليم

الجامعى والعالى حوالى ٦٦٦,٦٠٠,٠ ، ويلغ مجموع الطلاب المقيدين بالنظام التعليمى من أوله إلى منتهاه حوالى ١٠,٨٨٨,٢٣٧ ، وفى المقابل بلغت نسبة الأطفال الذين يقعون فى فئة العمر ما بين ٦ - ٢ سنة وهى مرحلة التعليم حوالى ١٦,٣٢٩,٠٠٠ ، معنى ذلك أنه فى عام ١٩٨٦ ، زاد عدد الطلاب المقيدين بمراحل التعليم عن عام ١٩٨٢ ، حيث بلغوا حوالى عشرة ملايين وثمانمائة ألف ، فى حين بلغ عدد الطلاب فى فئة العمر من ٦ - ٢٢ سنة حوالى ١٦,٣٢٩,٠٠٠ . أى أنه يوجد خارج جدران المدرسة ومعاهد العلم والمعرفة الأساسية نحو خمسة ملايين ونصف مليون طفل يحرمون من أبسط حقوقهم فى تحصيل العلم والمعرفة التى يجب على الدولة أن توفره لهم ، لكى يكونوا مواطنين قادرين على خدمة قضايا الوطن والمساهمة والمشاركة فى عملية صنع القرار وتدعيم البنية الاقتصادية والسياسية [٤٠].

وفى آخر الإحصائيات الصادرة عن وزارة التربية والتعليم لعام ١٩٨٧/٨٦[٤١] تؤكد أن نسبة الاستيعاب قد ازدادت من ٨٢,٥٪ عام ١٩٨٢/٨١ إلى حوالى ٩٦٪ عام ١٩٨٧/٨٦. وفى تقديرنا أن مثل هذه الزيادة غير صحيحة ، وقبل أن نوضح أسباب ذلك يجدر بنا أن تذكر أنه لا يوجد بالخطة الخمسية ١٩٨٣/٨٢ - ١٩٨٧/٨٦ تعريف لتعبير - الملزمين - ويبدو أن المقصود هو من بلغوا سن السادسة فى أكتوبر ، مع أن الملزمين فى الحقيقة يكونون أقل من السادسة بشهور قليلة ، ويمتدون إلى من يدخلون السنة الأولى الابتدائية ، وهم فى سن السابعة ، وبالطبع فإن المقصود من تضييق تعريف الملزمين هو تصغير المقام لتكبير النسبة. وهكذا يمكن الوصول إلى هذه النسبة الوهمية ٩٦٪ ولعل أبلغ دليل على ذلك ما ورد فى تقرير وزير التربية والتعليم - (**استراتيجية تطوير التعليم فى مصر يوليو ١٩٨٧**) من أن أعداد المقبولين فى الصف الأول الابتدائى لعام ١٩٨٧/٨٦ إذا أضيف إليها عدد المقبولين فى المعاهد الأزهرية الابتدائية لنفس العام ، نجد أن المجموع يتجاوز عدد الملزمين فى نفس العام . ومعنى هذا أن نسبة القبول فى الصف الأول فاقت ١٠٠٪ ، وبالطبع فإن السبب فى هذا كله هو اللجوء إلى خفض أعداد الملزمين بقصرهم على من بلغوا السادسة بالضبط فى أول أكتوبر[٤٢].

وإذا كان النظام السياسى غير قادر برؤيته لتطوير التعليم وتحديثه خلال العقدين المنصرمين ، على تحقيق نسبة استيعاب تقارب ٩٥٪ فإن إخفاقه فى ذلك يأتى تحت مبررات واهية ، وهى عدم وجود إمكانات مادية ومالية ، وأن هناك فائضًا فى الخريجين . لقد بلغت

ميزانية التعليم لعام ١٩٧٧ حواى ٢٨٠ مليون جنية تمثل نحو ١٢٪ من إجمالى الميزانية العامة للدولة (فى حين أنها فى دول أخرى مناظرة لذات الظروف الاقتصادية لا تقل عن ٢٠٪) [٤٣]، وفى عام ١٩٨٨ بلغ إجمالى ما ينفق على التعليم حوالى ٢ مليار جنيه بما يعادل ٩٪ من إجمالى الميزانية العامة للدولة ، وهى نسبة ضئيلة جداً للإنفاق على التعليم لا تصل إلى ربع ما ينفق على القوات المسلحة ، والتعليم لا يقل أهمية عنها فإذا كان يناط بالقوات المسلحة الدفاع عن الوطن ضد الأعداء الخارجيين ، فإن التعليم هو القادر على توعية وتثقيف الأفراد بما فيهم أفراد القوات المسلحة .

ولعل الموقف فى عقد التسعينات لم يختلف كثيراً حيث ظلت الصورة متقاربة ولم تتقدم كثيراً حيث بلغ نسبة من هم خارج التعليم حواى ٢٠٪ فى عام ١٩٩٥م والجدول التالى يوضح ذلك .

جدول (٢)

عدد الأطفال خارج التعليم المدرسى بمراحله المختلفة

للعام ٩٤ / ١٩٩٥ [٤٤]

المحافظة / البيان	المحافظات الحضرية	وجه بحرى	وجه قبلى	الحدود	المجموع
الأطفال خارج التعليم	٣٦٥٨٠٢	١٢٩٨٣٣٩	١٥٩٥٢٥٦	٣٧٠٢٤	٣,٢٩٦,٤٢١
السكان فى سن التعليم	٢٩٤٢٥٢٣	٧٥٣٩٧٤٢	٦١٨٠٠٢٢	٢١٧٩٢٥	١٦,٨٨٠,٢١٢
النسبة ٪	١٢,٤	١٧,٢	٢٥,٨	١٧,٠	١٩,٣

٢ – التسرب :

والقضية ليست في قدرة النظام التعليمى على الاستيعاب فقط ، فهناك بعد آخر هو التسرب ، الذى يرجع بالدرجة الأولى إلى الظروف الاقتصادية والاجتماعية والمدرسية والتى تخص الأسر الفقيرة دون سواها .. والإحصائيات الرسمية فى ذلك تشير إلى :

* إن ظاهرة التسرب من الظواهر التى تواجهها المدرسة الابتدائية بصورة أكثر ، خصوصًا فى القرى عنها فى المدن ، وتبرز هذه الظاهرة فى الأحياء الشعبية من المدن التى يتسم سكانها بقلة الدخل ، وتنخفض أو تكاد تنعدم فى الأحياء الراقية والمرتفعة الدخل . كذلك فإن الظاهرة أكثر ظهوراً فى القرى البعيدة عن مواقع المدرسة وبصفة خاصة فى القرى النائية ، كما أنها أكثر وضوحًا بالنسبة للبنات عنها للبنين وعلى الأخص فى الريف وبين الأوساط محدودة الدخل.

* كما تؤكد نتائج الدراسات التى أجريت على ظاهرة التسرب للعام الدراسى ١٩٧٢/٧١ - ٧٦-١٩٧٧ على ما يلى [٤٥]:

* أن أعلى نسبة للتسرب كانت بين أبناء الفلاحين ٤٥,٦٪ وأقل نسبة بين أبناء التجار ٣,٤٪ أما أبناء العمال فكانت ٣٢,٦٪ وأبناء الموظفين ٦,٧٪ . وأن أعلى نسبة تقع فى الأسر التى عدد أفرادها ٥ أفراد ٢٥,٢٪ ثم ٤ أفراد ٢٢٪ ، ويلى ذلك الأسر التى عددها ٧ فأكثر والتى عدد ٣ أفراد ، حيث تبلغ فى كلا الحالين ١٥,٤٪ وأقل نسبة فى الأسر التى عددها أقل من ثلاثة أفراد ٦,٧٪ وتتفاوت فى القرى المختلفة .

* إن الفقر ومستوى المعيشة والمستوى الاقتصادى والاجتماعى له تأثير على تسرب التلاميذ وجد أن المتسربين لا يوجد بينهم حالة واحدة لذوى الدخل المرتفع بينما ٣٧,٥٪ لذوى الدخل المتوسط و ٥٦,٢٪ لذوى الدخل المنخفض .

* إن حجم التسرب فى التعليم الأساسى لعام ١٩٨٤/٨٣ = إجمالى الأطفال فى سن الإلزام (التلاميذ المقيدين فى مدارس التعليم الأساسى + تلاميذ المدارس الخاصة + تلاميذ المعاهد الأزهرية الابتدائية والإعدادية = ١٥ مليون - (٧,٢٤٣,٩٩٨ + ٢٣٦,٧٣٤ + ٢٣١,٤٠) = ١٥ مليون طفل - ٧,١٨٧,١٣٣) ، معنى ذلك أن حجم التسرب من التعليم الأساسى (من مرحلة العمر ٦ - ١٥ سنة) تعادل (٢٥٪ من إجمالى الأطفال فى سن الإلزام فى البلاد)[٤٦] وفى دراسة للمركز القومى للبحوث التربوية والبنك الدولى - مارس ١٩٨٠ ، جاء فيها أن نسبة التسرب من التعليم الابتدائى ٢٩٪ بنين ، ٣٣٪ بنات (الأهالى ١٩٨٣/١١/٢) .

ويتضح مما سبق أن ظاهرة التسرب - حسب بيانات الوزارة - من التعليم الابتدائى تعانى منها الأسر الفقيرة ٤٠٪ من عدد السكان ، وسكان الأحياء الشعبية والفقيرة ، حيث أن

دواعى التسرب اقتصادية واجتماعية بالدرجة الأولى ، وتنتفى فى الأحياء الراقية حيث يسكن أصحاب الثروة والسلطة وأصحاب الدخل المرتفع والقادرين على تحمل نفقات التعليم أيًا ما كانت هذه النفقات .

٣ – المجانية :

وفى ظل هذا المناخ يأتى الهجوم على المجانية باعتبارها سبب مشكلات التعليم المصرى ، **فيصرح وزير التربية والتعليم عام ١٩٨٥م بترشيد المجانية وفرض رسوم على الطلاب الراسبين وعدم السماح لهم بإعادة السنة الدراسية ، بدعوى أن هذه نتائج مؤتمرات علمية وسياسية للتطوير شارك فيها خبراء من أمريكا وأوروبا وكليات التربية فى مصر. ويؤكد الوزير فى نفس التصريح تخفيض أعداد المقبولين، حيث أن استقرارًا نسبيًا فى أعداد المقبولين بالجامعات خلال السنوات الثلاث الأخيرة (٨٢ – ١٩٨٥) حيث يقف القبول عند ٨٦ ألف طالب وطالبة كل عام رغم تزايد أعداد الناجحين فى الثانوية العامة . ولقد انخفضت أعداد المقبولين بصورة ملحوظة فى عدد من الكليات على رأسها كليات الطب ، التى انخفض عدد المقبولين بها خلال ست سنوات من ٧ آلاف طالب إلى ٢٨٠٠ أى أقل من ٥٠٪ وفى الهندسة من ٩ آلاف إلى ٦ آلاف طالب . وفى الزراعة من ٧٠٠٠ إلى ٥٥٠٠ (الأهرام ١٠/٤/١٩٨٥) . هذا فى الوقت الذى يعد التعليم العالى والجامعى الرصيد الاستراتيجى لمصر الذى يتحقق عن طريقه الوفاء باحتياجات التنمية المستقبلية ، كما أنه فى نفس الوقت يمثل أملاً لكل مواطن ، وعليه ينبغى التوسع فى هذا الرصيد الاستراتيجى ، إذ لا يزال التعليم العالى فى مصر يشكل نسبة منخفضة لا تتجاوز ١٩,٨٪ من فئة العمر (١٨ – ٢٣) بينما يصل فى بعض البلدان العربية كالأردن ٢٦,٦٪ ، لبنان ٢٧,٤٪ ، وقطر ٢١,٧٪ ، وفى دول مجاورة كإسرائيل إلى ٣٤,١٪ ويزداد فى الولايات المتحدة الأمريكية ليصل إلى ٥٩,٦٪ . والغريب أن هذا الكلام ورد فى تقرير مبارك والتعليم : نظرة إلى المستقبل ، ص ٧٢ وهو التقرير الذى يعد استراتيجية لتطوير التعليم ورسم سياسته خلال عقد التسعينات ...**

ومع تزايد الهجوم على مجانية التعليم ومحاولة الحد منها ، عقدت جريدة الأهرام ندوة ضمت لفيفًا من رجالات الدولة وخبراء التربية ، ومؤيدى إلغاء المجانية ، وفيها اقترح وكيل وزارة التربية والتعليم للتنمية الإدارية ، ترشيد المجانية ، **فالدولة ملزمة بتقديم الخدمة التعليمية المجانية فقط للدارس المقبل على التعليم بحماس وجدية (والغريب أن هذا الاقتراح**

ورد فى ورقة تطوير التعليم ، مبارك والتعليم نظرة إلى المستقبل - عام ١٩٩٢ فى ص ٣٣ ، حيث نصت : المجانية فى مراحل التعليم بعد الأساسى للطالب الملتزم بوظيفته الاجتماعية كطالب ؟!! واقترح تقييد مرات الرسوب وعدم السماح بتكراره ، لأن الدولة لا تتحمل نفقات تعليم الطلاب الراسبين والفاشلين ؟! وتم اقتراح عقد اختبارات خلال مرحلة التعليم الأساسى بحيث يوجه الطلاب غير القادرين إلى مسار جديد غير المسار الأكاديمى يتفق مع قدراتهم . واقتصار التعليم الثانوى العام على التلاميذ الذين يتوافر فيهم الاستعداد لهذا النوع من التعليم الذى يؤهلهم لدخول الجامعات إلى جانب ضوابط للالتحاق بالجامعات بحيث لا يسمح إلا للطلبة أصحاب القدرات المناسبة لنوعية الدراسة بالكلية . هذه كانت أهم المقترحات والتوصيات (الأهرام ١٣ ، ٢٠ ، ١٩٨٤/١/٢٧) .

وفى دراسة نشرها البنك الدولى عام ١٩٨٦ ، اقترحت ما يلى لإنقاص تكلفة التعليم وتمويله [٤٧].

- الحد من إنفاق الدولة على التعليم العالى ، وتوجيه الإنفاق نحو التعليم الذى يحقق عائداً اجتماعيًا كبيراً .
- لا مركزية الإدارة التعليمية للتعليم العام والتوسع فى إنشاء المدارس الخاصة .
- الحد من بقاء تلاميذ المرحلة فى ذات الصف والاكتفاء بنقلهم دون امتحان ، والسماح **للراسبين فى الصف الثالث فى دخول المسارات العملية والفنية المقترحة ، وهذه الأفكار يتم تطبيقها الآن فى الألفية الثالثة من خلال الحديث حول المشاركة المجتمعية واللامركزية وجودة التعليم)** .
- **عدم السماح مطلقًا للحاصلين على الثانوية العامة بأداء امتحان لأكثر من مرة لتحسين** المجموع وفتح أبواب مراكز التدريب المهنى والفنى لهم . (تأتى سياسة التعليم فى التسعينات لتسمح بالتحسين وإعادة الامتحان لأكثر من مرة ، وتشهد الساحة السياسية والتربوية معركة التحسين وإلغاء التحسين ؟!) . وكذلك الحد من تحمل الدولة عبء مصروفات لا تدخل فى صميم العملية التعليمية مثل دعم الكتاب الجامعى والمدن الجامعية ومكافآت المتفوقين .

وتحاول استراتيجية تطوير التعليم (يوليو ١٩٨٧) التأكيد على أن المجانية هى سبب عدم **وصول الخدمة التعليمية إلى مستحقيها الحقيقيين كمدخل للإجهاز عليها نهائيًا ، بعد أن تم**

التخديم على تلك التوجهات الأيديولوجية إعلاميًا بشكل جيد ، ففى ص ٨٨ يتناقض ما ماورد فى ص ١٤٨ ، حيث يقول التقرير : **ولا يجوز الحد من المجانية كأسلوب لتمويل التعليم، فإسقاط المجانية عن الراسبين يجب أن يتم ، لأن حق التعليم المجانى مناط بالقدرة الذهنية ، وأنه ليس من المنطقى أن يتمتع الراسبون بهذا الحق من حيث الكم . لأن المجانية تعنى أن أبناء المجتمع على اختلاف طبقاته لهم الحق فى التعليم ، فلا تميز لأحد على آخر بسبب القدرة المالية ، وإنما التميز فقط فى القدرات الذهنية ؟! وواقع الأمر أن مجانية التعليم كمبدأ دستورى ، لابد لها من ضمانات حتى تتحقق كاملة ، فإن كثافة الفصول بسبب قلة المبانى المدرسية وقصور الخدمات التعليمية ، لا تحقق الهدف من مجانية التعليم بوصفها أسلوبًا لتمكين الفرد من التعليم ، ومن ناحية أخرى فإن انتشار آفة الدروس الخصوصية قد أرهق الآباء بالمصروفات فجعل المجانية شعاراً ناقص المضمون ، ولهذا فإن وقفة جادة حازمة لابد من اتخاذها لكى تصبح المجانية ضمانًا لوصول الحق فى التعليم الحقيقى للجماهير ؟!.**

بهذه الطريقة الملتوية يحاول التقرير أن يسقط المجانية عن الفقراء ، ففى الوقت الذى يعترف فيه بأن كثافة الفصول ، وندرة المبانى المدرسية ، وتفشى ظاهرة الدروس الخصوصية - المدرسة الموازية - والتى يتمتع بها فقط القادرون عليها ماليًا والقادرون على تحقيق مجاميع عالية بسبب قدراتهم المالية ، بأنها العائق فى تحقيق المجانية ، يعترف أيضًا فى ذات الوقت أن المجانية هى التى قادت إلى كل ذلك . كما أن التقرير يستند إلى مقولة قديمة أثبتت الدراسات والأبحاث زيفها فى إسقاط حق المجانية عن الفقراء ، والمقولة هى : **إن القدرات الذهنية التى يتم بموجبها توزيع الطلاب وانتقائهم ، ولا شك أن القدرات الذهنية هى فى أساسها قدرات اجتماعية وثقافية ، وترتبط بالأصل الاجتماعى والمحيط الثقافى للطلاب ، كما أن الاختبارات التى تقيس تلك القدرة ترتبط بالمحيط الثقافى لواضعيها .**

والأمر لم يتغير كثيراً فى استراتيجية ١٩٩٢ ، ص ٣٢ ، ٣٣ ، ٣٤ حيث افردت جزءاً هامًا لترشيد مجانية التعليم وعدم تحمل الدولة لتعليم الطلاب الراسبين ، واكتفت بالمجانية فى مرحلة التعليم الأساسى وجعل الدراسات العليا بمصروفات وتفعيل دور القطاع الخاص ورجال الأعمال. ومن المضحكات المبكيات أنها سمحت بالتحسين وأجبرت على إلغاء التحسين فى عام ١٩٩٨/٩٧م.

إن وجود ظاهرة الدروس الخصوصية والمدارس الخاصة والتعليم الأجنبى ، يعنى أن القادرين ماديًا وحدهم هم القادرين على تعليم أبنائهم ودفعهم إلى مراحل التعليم المختلفة . أما غير

القادرين فسوف تقهرهم الظروف ويشل العجز حركتهم ، مع أن المجانية تقررت لرفع القهر والمعاناة والشعور بالدونية . صحيح أن من بين الطبقات الفقيرة من يبزغ ويتفوق ، ولكن هل نترك المجتهد الفقير يصارع الحيتان على أمل الفوز ، بينما القادر الكسول تيسر له كل شيء بما فى ذلك تقديم خدمة تعليمية له ؟

سادسًا : التعليم لا يحقق العدالة والمساواة الاجتماعية :

أصبحت الدول المتخلفة عاجزة تمامًا عن توفير التعليم لكافة أبنائها بالرغم من الحملات المسعورة لضبط النسل والنمو السكانى وازدياد مخصصات التعليم والمساعدات الخارجية التى غالبًا ما تكون من البلدان الرأسمالية المتقدمة ، ففى **«أمريكا اللاتينية»** مثلاً يخصص ما بين ١٨ ، ٣٠٪ من الميزانية العامة و ٥٪ من إجمالى الإنتاج القومى للتعليم وعلى الرغم من ضخامة هذا الإنفاق فإن عدد المستفيدين الحقيقيين منه قليل جداً ، إذ لا يصل إلى ما بعد السنة السادسة إلا حوالى ٢٧٪ من الأطفال فى هذه المرحلة العمرية ولا يتخرج من الجامعة سوى شخص واحد من بين كل خمسة آلاف من أبناء الفقراء أو النصف الفقير من السكان . وفى **«بوليفيا»** - حيث يخصص ثلث ميزانية الدولة للتعليم - يذهب نصف هذا الإنفاق إلى ١٪ فقط من الأطفال فى سن التعليم ولا يصل من أطفال الريف إلى السنة الخامسة سوى ٢٪ فقط كما لا ينهى المرحلة الثانوية سوى ٢٪ من السكان (٤٨)، ولقد هدفت الدول المتخلفة من ذلك كله اتخاذ التعليم وسيلة للقضاء على التخلف وتحقيق العدالة الاجتماعية بتوفير التعليم للطبقات الفقيرة والمحرومة . ولكن شيئًا من هذا لم يتحقق - ولن يتحقق - فالدولة المتخلفة لن تستطع اللحاق بالدول المتقدمة وكذلك أيضًا ، فأبناء الفقراء لن يستطيعوا اللحاق بأبناء الأغنياء .

وترتب على ذلك الوضع أن التعليم فى بلدان العالم المتخلف أصبح وسيلة لتكريس التباين الطبقى والاجتماعى ، فبدلاً من وجود الصفوات القديمة التى كانت تسود المجتمع الإقطاعى الوراثى المغلق تكونت صفوات جديدة يفترض أن تقوم على أساس الامتياز الشخصى وتشكلت هذه الصفوات من الأفراد الذين استطاعوا الانتهاء من التعليم المدرسى من أبناء الطبقتين العليا والوسطى بصفة عامة ، وهكذا بقى المجتمع منقسمًا إلى طبقتين اجتماعيتين متباينتين متباعدتين وبقى التعليم يعمل فى صالح الطبقة الوسطى ويتحيز ضد الفقراء والمحرومين ثم يلقى عليهم اللوم لفشلهم فى الدراسة ومواصلة التعليم إلى منتهاه (٤٩).

والأدلة كثيرة ومتنوعة على تحيز التعليم المدرسى ضد الفقراء ، وإفادة أبناء الأغنياء منه بدرجة كبيرة ، حتى فى برامج الرعاية الاجتماعية التى يقصد منها خدمة أبناء الفقراء . ومن الأدلة على ذلك البلدان الرأسمالية المتقدمة ففى برنامج **«الرعاية التربوية فى الولايات المتحدة الأمريكية»** . خلال الفترة من عام ١٩٦٥م إلى عام ١٩٦٨م الذى خصص له ٣٠٠٠ مليون دولار لرعاية ٦ مليون طفل من أبناء الفقراء والمحرومين من كافة أنواع الخدمة الاجتماعية والتربوية . ومع ضخامة هذا الإنفاق لم يطرأ تحسن ملموس على تعليم هؤلاء الأطفال الفقراء. بل ازداد تخلفهم عن أقرانهم ، وينبغى أن نلاحظ هنا أن جانبًا كبيراً من هذا المبلغ لم يخصص للفقراء وحدهم ، وإنما انفقت الميزانية على المدارس جميعها بصفة عامة ، ومن ثم فإن أطفال الأغنياء قد حصلوا على جانب كبير من الميزانية بل قد يكون نصيبهم أضعاف نصيب الفقراء نظراً لمكانتهم الاجتماعية والسلطة السياسية التى يتمتعون بها .

كما أنه يجب ألا يغيب عن بالنا باستمرار ، أن أبناء الفقراء لا يستطيعون اللحاق بأبناء الأغنياء حتى وإن تعلموا فى مدرسة واحدة ، وذلك لأن الفرص التعليمية المتوفرة لطفل الطبقة الوسطى والغنية مثلاً تجعله متفوقًا على طفل الطبقة الفقيرة والدنيا . كما أن أبناء الأغنياء يمكثون فى التعليم مدة أطول . وبالتالى فهم يحصلون على قسط أكبر من الإنفاق على التعليم بالنسبة لهم .

ويمكننا هنا أن نقول نفس الشىء عن البلدان المتخلفة ، ففى **«أمريكا اللاتينية»** - على سبيل المثال - يترك ثلث الأطفال المدرسة قبل إنهاء الصف الخامس ، وأن الأموال الضخمة للتعليم فى الدول المتخلفة لا تفيد منها جموع الفقراء والكادحين ، وربما تدفع لكى يفيد منها أبناء الأقلية المحظوظة - الطبقة المسيطرة - هكذا نرى أن الفقراء لا يحصلون على المساواة نتيجة التعليم المدرسى فى البلدان الرأسمالية المتقدمة وكذلك البلدان الرأسمالية المتخلفة على السواء. ويكفى للدلالة على ذلك أنه لكى يتوفر للطلاب معاملة متساوية فى التعليم العام فى الولايات المتحدة الأمريكية مثلاً يحتاج الأمر إلى ٨٠ مليار دولار ، بينما كان الإنفاق الفعلى على التعليم (فى السبعينات) حوالى ٣٦ مليار دولار ، أى أن الولايات المتحدة الأمريكية أفقر من أن توفر لأبنائها تعليمًا متساويًا [٥٠]، وحتى ولو استطاعت أن توفر المال، لن يتحقق العدل والمساواة ، لأن المجتمع يفتقد كل منهما وعليه فإنه لن يستطيع أن يوفرهما للتعليم عن طريق المال . لأن ذلك لن يتأتى إلا عن طريق التغيير الجذرى للبنية الاقتصادية الاجتماعية الظالمة فى المجتمع، فهى الشرط اللازم لتحقيق المساواة داخل المدرسة ، لأنه لو

فقد المجتمع المساواة فى بنية العلاقات الاجتماعية بين مواطنيه ، فإن ذلك يعكس نفسه فى بنية النظام التعليمى ، وذلك لأن البنيات الاجتماعية الطبقية وغير المتكافئة فى المجتمع، تنعكس تلقائياً فى شكل العلاقات الاجتماعية والفرص التعليمية فى النظام التعليمى .

وفى مصر عام ١٩٦٥ تقرر أن يكون إنهاء المدرسة الابتدائية بصفوفها الستة شرطاً ضرورياً لإمكانية التقدم للقبول فى المرحلة التالية ، وبالرغم من هذه الخطوة التى تعد إجراءً إيجابياً نحو تدعيم توحيد قاعدة التعليم وتصفية الازدواجية القديمة ، ولقد وضح مرة أخرى من أن التعليم لأبناء الطبقات التى تمت الإجراءات الإصلاحية من أجل إتاحة فرص تعليمية لهم مساوية لتلك التى كان يتمتع بها أبناء الفئات الميسورة ، يتوقفون عن التعليم فى غالبيتهم سواء أثناء الدراسة الابتدائية أو بعد نهايتها [٥١]، ولقد عبر عن هذه الحقيقة المؤلمة بوضوح تام التقرير الذى تقدم به وزير التربية والتعليم إلى مجلس الشعب عام ١٩٧١ وسوف نختار من هذا التقرير الأرقام والنسب الآتية والتى توضح وترسم صورة أبلغ من كل الكلام عن واقع تحيز التعليم وعدم تحقيق للعدالة والمساواة الاجتماعية .

- عدد الأطفال الملزمين عام ١٩٦٥	٨٦١,٠٠٠	١٠٠٪
- عدد الأطفال المقبولين عام ١٩٦٥	٦٧٠,٨٢٠	٧٨٪
- عدد من وصلوا إلى السنة النهائية عام ١٩٧١	٥٣٤,١٨٥	٦٢٪
- عدد من حضروا الامتحان عام ١٩٧١	٥١٣,٣٣٨	٦٠٪
- عدد الناجحين	٣٠٨,٦٥٢	٣٦٪
- عدد الراسبين	٢٠٤,٦٩٦	٢٤٪
- عدد الأميين من بين الراسبين	٩٤,٨٣١	١١٪

ويتضح مما سبق أن حوالى الثلثين من مجموع الأطفال الذين يلتحقون بالمدرسة الابتدائية يتوقف بهم قطار التعليم على أثر الانتهاء من الدراسة الابتدائية أو أثناءها . ولا شك أن هؤلاء الأطفال الذين لم يواصلوا تعليمهم الابتدائى ينتسبون فى غالبيتهم إلى الفئات الاجتماعية الفقيرة وينتسبون إلى الريف بأعداد تفوق أعداد المدينة ، وبذلك يتضح أن التعليم الحالى غير قادر على توفير فرص تعليمية متساوية وكذلك غير قادر على إحداث المساواة الاجتماعية للطلاب الملتحقين به .

وكانت الصورة على مستوى الوطن العربى متقاربة من حيث معدل استمرار الطلاب فى التعليم الابتدائى خلال عقد السبعينات، والجدول التالى يوضح الصورة على مستوى البلدان العربية .

جدول (٣)

معدل الاستمرار فى الدراسة فى التعليم الابتدائى للأفواج التى بدأت لسنوات مختارة للذكور والإناث فى بعض الأقطار العربية(٥٢)

البيان / الدولة	الأفواج التى بدأت الدراسة فى عام	نسبة الفوج التى بلغت السنة الدراسية					
		١	٢	٣	٤	٥	٦
الجزائر	١٩٧١	١٠٠٠	٩٨١	٩٧٣	٩٢٩	٨٩٧	٦٨٧
	١٩٨٠	١٠٠٠	٩٦٨	٩٥٠	٩١٦	٨٧٦	٧٦٥
مصر	١٩٧٠	١٠٠٠	٩٦٤	٩٣٢	٨٨٣	٨٠٥	٧٧٩
	١٩٧٩	١٠٠٠	٨٦١	٨٦١	٧٢٦	٨٢٦	٦٤٣
ليبيا	١٩٧٠	١٠٠٠	٩٤٩	٩٤٩	٩٤٩	٩٠٧	٨٩٤
	١٩٧٩	١٠٠٠	٩٣٩	٩١٧	٨٩٩	٨٦٥	٨١٧
المغرب	١٩٧٠	١٠٠٠	٨٦٣	٨٢٣	٧٥٣	٦٧٣	–
	١٩٨٠	١٠٠٠	٩١٢	٨٨٤	٧٤٣	٧٩٩	–
السودان	١٩٧٠	١٠٠٠	٩٨١	٩٣٣	٩١٦	٨٩٤	٧٥٠
	١٩٨٠	١٠٠٠	٩٠٣	٨٣٥	٧٧٥	٦٩٠	٦٩٠
تونس	١٩٧٠	١٠٠٠	٩١٥	٨٣٨	٧٦٧	٦٧٥	٥٥٥
	١٩٨٠	١٠٠٠	٩٥٧	٩٣٥	٩٠٨	٨٦٦	٧٨٠
السعودية	١٩٧٠	١٠٠٠	٩١٨	٩٠٤	٨٨٦	٨٢٥	٧٧٠
	١٩٨٠	١٠٠٠	٩٢٣	٨٩٨	٨٧٣	٨٣٥	٧٩٤
البحرين	١٩٧٢	١٠٠٠	٩٥٦	٩٣٨	٨٩٦	٨٣٠	٧٧٩
	١٩٧٩	١٠٠٠	٩٧٥	٩٨٥	٩٦٢	٩٣٩	٩٠٤
الإمارات	١٩٧٢	١٠٠٠	٩٢٣	٩١٨	٧٥٠	٧١٣	٧٠٦
	١٩٨٠	١٠٠٠	١٠٠٠	١٠٠٠	١٠٠٠	٩٨٧	٩٧٠
العراق	١٩٧٠	١٠٠٠	٨٩٣	٨٤٧	٨١١	٧٣٨	٦٠٩
	١٩٧٨	١٠٠٠	٩١٨	٩١٨	٩١١	٨٧٢	٨٧٢
الأردن	١٩٨٠	١٠٠٠	٩٢١	٨٩٦	٨٥٣	٧٨٩	٧١٤
	١٩٨٠	١٠٠٠	١٠٠٠	١٠٠٠	١٠٠٠	٩٩٧	٩٧٠
الكويت	١٩٧٠	١٠٠٠	١٠٠٠	١٠٠٠	٩٨٣	–	–
	١٩٨٠	١٠٠٠	٩٩١	٩٨٤	٩٧٥	–	–
عمان	١٩٧٣	١٠٠٠	٨٧٧	٨٣٣	٧٤٨	٥٨٩	٥٥٠
	١٩٧٧	١٠٠٠	٩١٨	٨٧٦	٨١٥	٦٨١	٦٠١
قطر	١٩٧٠	١٠٠٠	٩٩٠	٩٨٩	٩٨٧	٩٦٤	٩١٩
	١٩٨٠	١٠٠٠	١٠٠٠	١٠٠٠	١٠٠٠	١٠٠٠	٩٩١
سورية	١٩٧٠	١٠٠٠	٩٨٥	٩٥٨	٩٣٥	٨٩١	٨٢٧
	١٩٨٠	١٠٠٠	٩٦٧	٩٥٠	٩٣٢	٩٠٧	٨٦٥

وفى تقرير المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا عن الموقف التعليمى فى مصر عام ١٩٨١/٨٠ يتضح منه أيضًا إخفاق التعليم فى توفير الفرصة التعليمية وتحقيق العدالة الاجتماعية لطلابه ، وذلك لأن هؤلاء الذين يحرمون منه ينتسبون إلى الفئات الاجتماعية الفقيرة والكادحة لأن أبناء الفئات الاجتماعية الغنية تستطيع أن تلتحق بالتعليم الخاص والأجنبى وتعليم اللغات وهو تعليم موازى يكرس الأوضاع السابقة .

	بنين	بنات	جملة
- نسبة المقيدين بالتعليم الابتدائى عام وأزهرى (من سن ٦ - ١٢)	٧٧,٠٪	٥٦,٣٪	٦٧,١٪
- نسبة المقيدين بالتعليم الإعدادى عام وأزهرى (من سن ١٢ - ١٥)	٦٦,٥٪	٤٢,٧٪	٥٥,٢٪
- نسبة المقيدين بالتعليم الثانوى العام والأزهرى وما فى مستواهما (١٥-١٨ سنة)	٥٩,٥٪	٣٨,٩٪	٤٩,٥٪
- نسبة المقيدين بالتعليم العالى والجامعى وما فوق الثانوى (١٨-٢٢ سنة)	ــــ	ــــ	١٢,٧٪ (٥٣)

ولا شك أن هذه الأرقام الرسمية والتى قد يكون فيها شك نظرًا لتباينها مع غيرها من البيانات والإحصائيات إلا أنها فى ذاتها تعد مؤشراً هامًا عى إخفاق التعليم فى تحقيق المساواة. وتعكس هذه الأرقام أن هناك أكثر من ثلث إلى نصف عدد الطلاب المفروض قبولهم بمراحل التعليم تبقى خارج نظام التعليم لأسباب وشروط التعليم ، التى تفرز الناس اجتماعيًا، وتشكل شكلاً اصطفائيًا اجتماعيًا لاختيار من يلتحقون به وفق مبدأ الاستحقاقية الذى يكرس التمايز الطبقى والاجتماعى بين صفوف الطلاب .

ترتب على ذلك أن الفقراء لم يعودوا ينظرون إلى التعليم على أنه وسيلة للتحرر من الفقر ولا وسيلة للترقى الاجتماعى لأن الذين يصلون إلى الخلاص عن طريق التعليم قليلون جداً ، فالتعليم فى الحقيقة ليس وسيلة للحراك الاجتماعى وليس وسيلة للمساواة بل أداة لتقنين عدم المساواة والمحافظة على الفروق الاجتماعية والطبقية الموجودة (٥٤). إن تحقيق العدالة

الاجتماعية ، يتم خارج المدرسة عن طريق توفير المال والسكن والنقل والعمل السياسى والتشريع ، أما المدرسة بما تقدمه من معلومات ومناهج منفصلة عن الحياة الاجتماعية للفقراء، فإنها تحرم الكثيرين من فرص الحراك الاجتماعى .

وبذلك أصبحت المدارس سببًا فى زيادة الشعور بالإحباط وخيبة الأمل عند الفقراء والمحرومين الذين لا يستطيعون الوصول إلى التعليم أو الاستمرار فيه ، وفق شروطه القاسية ، وعاملاً مساعداً على زيادة الصراع الطبقى ، وعنصراً مشجعًا على زيادة الشعور بالدونية وتزييف الوعى . فكلما زادت جرعة التعليم التى يحصل عليها الإنسان فى العالم الثالث كلما زاد شعوره بالإحباط والدونية والاغتراب بالابتعاد عن الواقع المعاش بمشكلاته ، فالذى يترك المدرسة بعد السنة السابعة أكثر إحباطًا من الذى يتركها بعد السنة الرابعة ، إن المدارس فى العالم الرأسمالى المتقدم والمتخلف على السواء تقدم لطلابها من الأفيون أكثر ما كانت الكنيسة تقدمه فى عصور سابقة (٥٥).

بل إن المدرسة تلعب دوراً أساسيًا أكثر خطورة من الدور السابق ، فالمدرسة تعد أداة للتلقين السياسى وغرس قيم مجتمع الاستهلاك ، رغم أن بعض الدول تدعى أن التعليم فيها محايد ، إلا أن التعليم لا يمكن أن يكون محايداً ، فالمدارس تستخدم كأداة للتوجيه السياسى سواء تم ذلك علنًا فى البرامج والكتب أو فى المنهج الخفى . ومن ثم يتحول المدرس إلى مرب سياسى يقوم بتلقين سياسة الدولة ، ويعمل على المحافظة على الوضع الراهن ، وليس تغييره أو تطويره لهذا ليس من الغريب أن تجذب وظيفة التدريس عادة العناصر المحافظة أكثر من العناصر الثورية والراديكالية ، وبالإضافة إلى ذلك فإن المدرسة تعمل على غرس قيم المجتمع الاستهلاكى ، بل يصبح التعليم كله فى المجتمعات الرأسمالية المتقدمة والمتخلفة على السواء جزءاً من صناعة الدعاية يقنع الناس بأن يشتروا السلع ويستهلكوها (٥٦).

نستخلص مما سبق أن التعليم يلعب دوراً واضحًا فى التمايز الاجتماعى والطبقى داخل المجتمعات الصناعية المتقدمة وبالتالى داخل المجتمعات المتخلفة حيث يتحيز التعليم منهجًا وإدارة ، ونظامًا وقبولاً وسياسة لصالح الأغنياء ضد الفقراء ، وعلى الرغم من الشعارات البراقة التى رفعتها كثير من البلدان الصناعية المتقدمة والبلدان المتخلفة عن حياد التعليم وعن أنه متاح للجميع وفق قدراتهم واستعدادتهم التى تؤهلهم للالتحاق به ، نسى أصحاب تلك الشعارات أن القدرات والاستعدادات ، هى قدرات واستعدادات اجتماعية طبقية بالدرجة

الأولى ، لأن البناء الهرمى لنظام التعليم والبناء الهرمى للعلاقات الاجتماعية بين الطلاب والمعلمين والإدارة تعكس بشكل واضح تحيز نظام التعليم للأغنياء ضد الفقراء والقدرات والاستعدادات التى يتحدثون عنها ما هى إلا قدرات واستعدادات ترتبط بالأصل الاجتماعى لأن شروط القبول والنجاح تأتى من تلك الاستعدادات التى يدعمها تفوق أبناء الأغنياء واستمرارهم فى التعليم عن أبناء الفقراء لعدم مقدرتهم المادية على تنمية وتطوير تلك القدرات والاستعدادات التى يتحدثون عنها والتى أصبحت تعرف فى الأدبيات التربوية اليوم باسم **«الاستحقاقية أو الجدارة»** .

سابعًا : تكافؤ الفرص فى الحياة والتعليم :

١ - مدارس اللغات الخاصة والأجنبية :

يشكل التعليم الخاص والأجنبى ومدارس اللغات إهدارًا أساسيًا لديموقراطية التعليم ولمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية ، كما يشكل ثنائية فى تشكيل وعى المواطن وفى خلق نمطين من الحياة ، ومن الأفراد . فكما أن هناك نمطين من الخبز ونمطين من الثانوية العامة ونمطين من المواصلات ، أصبح واستقر فى الوجدان أن هناك نمطين من الثقافة ، ثقافة العوام وتتولاها المدارس الرسمية ، وثقافة الصفوة وتتولاها المدارس الخاصة والأجنبية ومدارس اللغات .. ولقد اهتمت السياسة التعليمية خلال العقود الثلاثة الماضية اهتمامًا زائدًا بهذا النوع من التعليم على اعتبار أنه تعليم للنخبة وأولادها وتدعيم للروابط بين نخب بلدان المركز فى شكل توحد ثقافى ومعرفى أيديولوجى .

إن توحيد التعليم وتأكيد طابعه القومى وتحقيق تكافؤ الفرص التعليمية لكل المصريين بغض النظر عن قدراتهم المالية وموقعهم الطبقى ، كان أحد أهداف القوى الوطنية المصرية منذ ما قبل عام ١٩٥٢ بوقت طويل . ويكفى فى هذا الإطار أن نذكر مؤلف طه حسين - **مستقبل الثقافة فى مصر** - فى نهاية الثلاثينات ، وأن نتذكر مجانية التعليم الابتدائى والثانوى ١٩٤٤ - ١٩٥١ ، والتوسع فى مجانية التعليم الجامعى والعالى كانت أحد منجزات حكومة الوفد السابقة على الثورة مباشرة ، وكان من الطبيعى أن تواصل الثورة نفس المسيرة فتقرر مجانية التعليم الجامعى عام ١٩٦٢م . وأن يتم فى إطار إجراءات التمصير واستعادة سيطرة مصر على مواردها إخضاع المدارس الأجنبية المنتشرة فى مصر لسيطرة وزارة التربية والتعليم لتأكيد قومية التعليم فيها وأن تتخذ العديد من الخطوات لتمصير كثير من المدارس الأجنبية وإن بقيت تتميز بتعليم اللغات فيها .

ولأسباب سياسية معروفة بقيت «الجامعة الأمريكية» لتمثل استثناءً وخروجًا على القاعدة الأساسية ، وهى مصرية التعليم فى كل مستوياته ، وقد وجدت الفئات الاجتماعية ذات النفوذ وذات القدرة المالية فى هذا الاستثناء مخرجًا مريحًا من التطبيق الصارم لمبدأ تكافؤ الفرص عند القبول فى الجامعات المصرية . وفى عهد السادات تم رفع التحفظ على شهادة الجامعة الأمريكية ، واعتبرت شهاداتها مساوية لمؤهلات الجامعة المصرية ، بعد أن كان غير ذلك . وبالرغم من ذلك بقى هذا الاستثناء لا يشكل خطورة كبيرة ، إلا بعد أن بدأ عصر الانفتاح الاقتصادى وعودة البنوك الأجنبية فى مجال الأعمال ، حتى المصرية منها ، وذلك بالمخالفة للقوانين المصرية السائدة حتى منذ قيام ثورة ١٩٥٢م(٥٧).

ولقد أدى ذلك إلى الإقبال المتزايد على مدارس اللغات والمدارس الأجنبية والخاصة والعودة إلى ازدواجية التعليم فى مصر ، حيث يعمل المتميزون فى هذا المجتمع على استمرار تأكيد تميزهم وتميز أبنائهم وإعادة إنتاج أنفسهم عن طريق التعليم الأجنبى والالتحاق بالجامعات الأجنبية وعلى رأسها الجامعة الأمريكية فى القاهرة والجامعات الخاصة الاستثمارية .

ولم يتوقف الأمر عند هذا الحد ، بل قامت وزارة التربية والتعليم بالتعاقد مع عدد من مدرسى اللغة الإنجليزية البريطانيين بالتدريس للغة الإنجليزية فى مدارس اللغات وبعض مدارس التعليم العام فى القاهرة والأقاليم ، على الرغم من تزايد عدد خريجى أقسام اللغة الإنجليزية بالجامعات المصرية والجامعات الإقليمية !؟ وعلى الرغم أيضًا من إرسال بعثات من مدرسى اللغة الإنجليزية لانجلترا للتدريب على تدريس اللغة الإنجليزية . والسؤال لماذا تفتح وزارة التعليم باب استيراد المدرسين الأجانب ؟ وما الجدوى من تلك التجربة رغم تكاليفها المرتفعة حيث يصل أجر المدرس - المشكوك فى كفاءته - إلى حوالى ألف جنيه مصرى شهريًا! (الأهرام ١٣/٩/١٩٧٩م) .

وتواصل السياسة التعليمية نفس النهج ، حيث طلب وزير التعليم فى عام ١٩٨٨ الاستعانة بمدرسين من انجلترا وفرنسا إلى جانب المصريين لرفع مستوى الأداء بالمدارس الخاصة!؟ وقوبل هذا الطلب بردود فعل متباينة ، بعضها يؤيد والآخر يعارض بدعوى أن ذلك لن يفيد العملية التعليمية ، وربما يكون ضاراً أكثر منه نفعًا ، إضافة إلى فتح الباب أمام مزيد من ارتفاع المصروفات المدرسية ، لماذا المدرس الأجنبى فى مصر !؟ وكيف نضمن أن يكون عنصراً نافعًا يثرى العملية التعليمية والتربوية !؟ وإلى أى مدى يمكن أن يكون منافسًا

للمدرس المصرى (الأهرام ١٩٨٨/١/٤م) أليس هذا دليلاً قاطعًا على أن الأيديولوجية السائدة فى الخطاب السياسى أيديولوجية التبعية وتجذرها بشكل لا يقف عند حد المناهج المدرسية والمضمون المعرفى ، بل إلى حد استقدام المعلمين الأجانب .. وليس لنا تعليق على ذلك (٥٨).

ولو حاولنا أن نتعرف على حجم التعليم الخاص بمصروفات ، نجد أنه يضم نسبة لا بأس بها من الطلاب ، فقد بلغت نسبة المقيدين به عام ١٩٨٧/٨٦م ، منسوبة إلى جملة المقيدين بكل أنواع فى نفس المرحلة كالآتى (٥٩):

- ٥,٥٪ بالحلقة الابتدائية .
- ١,٧٥ بالحلقة الإعدادية .
- ١٤,٥٠ بالثانوى العام .
- ١٤,٦٠ بالثانوى التجارى .

ونلاحظ عدم مساهمة هذا النوع من التعليم فى التعليم الفنى الصناعى والزراعى أو المهنى وقصره على التعليم النظرى فقط !؟ كما أننا نلاحظ ازدياد عدد المدارس والطلاب خلال عقد التسعينات بعد السماح للقطاع الخاص ورجال الأعمال بإنشاء مدارس خاصة استثمارية .

وإلى جانب المخاطر الوطنية والقومية التى ترتبت على وجود الثنائية فى النظام التعليمى، إلا أن الأمر كان استجابة طبيعية للتناحر الطبقى ولوجود طبقتين أساسيتين فى المجتمع ، الفقراء والمعدمين ، والأثرياء ورجال الأعمال والتجارة ، وكان لزامًا على نظام التعليم أن يستجيب للطلب الاجتماعى ، ومن هنا فإن السياسة التعليمية كانت معبرة عن بنية النظام السياسى وتوجهاته ، ولعل نتائج امتحانات هذه المدارس خير دليل على تمايزها الطبقى وترسيخها للتناحر فى المجتمع ، ففى نتائج عام ١٩٨٥م ، احتفظت مدارس اللغات لطلابها بأكبر عدد من أوائل الثانوية العامة بين جميع المدارس على مستوى الجمهورية ، وبالقسمين العلمى والأدبى وجاءت مدارس الحكومة فى المركز الثانى .

ففى القسم الأدبى احتلت مدارس اللغات المراكز الأولى بنسبة ٩٧٪ وجاءت المدارس الحكومية فى الدرجة الثانية بنسبة ٧٠٪ ، وفى شعبتى العلوم والرياضيات بلغت نسبة النجاح ٨٩٪ فى المدارس الأجنبية لغات وبلغت النسبة فى المدارس الحكومية ٦٨٪ (الأهالى

١٩٨٦/٧/٣٠) ومن هنا توضح الأرقام ظاهرة تقدم المدارس الأجنبية لغات على المدارس الحكومية ، تفوق الأغنياء على الفقراء ، وأصبحت المسألة من يدفع أكثر يتفوق أكثر !.

كذلك فإن عدد المتفوقين الأوائل فى المدارس الخاصة واللغات يتجاوز عدد المتفوقين فى المدارس الرسمية بمعدلات عالية لا تتناسب مع أعداد الطلاب فى هذه المدارس. وحسب البيانات التى نشرتها صحيفة الجمهورية فى عددها الصادر فى ١٩٨٨/٦/١٣ عن نتائج الشهادة الإعدادية فى محافظة القاهرة ، نجد أن إدارة مصر الجديدة التعليمية قد حصلت على المركز الأول بين الإدارات التعليمية الاثنتى عشرة فى المحافظة من المدرسة النموذجية فى مصر الجديدة ، ومعلوم للكافة مستواها الاجتماعى والاقتصادى والثقافى بالنسبة لمعظم مناطق القاهرة الأخرى .

– ومن بين العشرة الأوائل ، فى هذه الإدارة التعليمية ، من مدارس اللغات الخاصة ، حيث كانت نسبة النجاح فى المدارس الرسمية ٨٠,٥٪ وفى المدارس الخاصة بمصروفات ٨٨,٨٪ وفى مدارس اللغات ٩٩,٦٪ .

– وفى الإدارة التعليمية بالوايلى كان من بين المتفوقين من العشرة الأوائل ستة من خريجى المدارس الخاصة ومدارس اللغات وجاءت نسبة النجاح فى المدارس الرسمية ٥٨.٥٪ وفى الخاصة بمصروفات ٨٤,٧٪ ومدارس اللغات ٩٦,٤٪ .

– وفى إدارة عابدين التعليمية جاء سبعة من العشرة الأوائل من خريجى المدارس الخاصة ومدارس اللغات ، وفى إدارة غرب القاهرة جاء كل العشرة الأوائل من المدارس الخاصة ومدارس اللغات ، وفى إدارة شبرا التعليمية كان عدد المتفوقين من المدارس الخاصة ومدارس اللغات ٩ وفى إدارة الزيتون ٥ وفى مصر القديمة وفى جنوب القاهرة ٣ .

– وفى نتيجة الثانوية العامة لعام ١٩٨٩ ، فازت المدارس الرسمية بسبع مراكز من العشرة الأوائل بالقسم العلمى وثلاثة بالقسم الأدبى ، وحصلت مدارس اللغات والخاصة على سبعة مراكز فى القسم الأدبى وثلاثة بالقسم العلمى ، وكان الأول من مدرسة «سان جورج» الخاصة بإدارة مصر الجديدة (الأهرام ١٩٨٩/٨/١٢م) .

وفى هذا السياق لابد من الإشارة إلى « موقف الثانوية الإنجليزية جى . سى . إيه »، والتى لم يستطع النظام السياسى ولا وزارة التربية والتعليم اتخاذ قرار حاسم تجاهها ، ومثلت

بؤرة الصراع بين أهل الثروة والسلطة والتكنوقراط ، ومازالت تمثل رمزاً ساطعًا لغياب ديموقراطية التعليم وتكافؤ الفرص التعليمية . وعلى الرغم من قرار المجلس الأعلى للجامعات بقبول نسبة ١٠٪ من خريجى « جى . سى . إيه » ، فإن هذه النسبة مرتفعة جداً وليست ظالمة كما يدعى أصحاب المصالح ، لأنه ضعف الناجحين من شعبه العلوم وستة أمثال الناجحين فى الثانوية العامة ، بمعنى أن كل طالب مصرى نجح فى الثانوية العامة عام ١٩٨٨ لديه فرصة ١,٧٪ فقط لدخول كلية الطب بينما الحاصل على شهادة أولاد الذوات لديه فرصة ١٠٪ .

ولكن كيف كان يتم توزيع طلاب «جى . سى . إيه » على الكليات المصرية ، طبقًا لإحصائيات المجلس الأعلى للجامعات الرسمية سنكتشف أرقامًا مذهلة ، سنجد أن الطلاب الحاصلين على « جى . سى . إيه » ، ويتركز قبولهم فى كليات القمة خاصة الطب والهندسة ، وفى القاهرة والإسكندرية بالذات ودون المحافظات الأخرى . وبأرقام تقلب كل الموازين فى هذه الكليات بسبب طابور البطالة من الخريجين الآن . لقد كانت نتيجة القبول لعام ١٩٨٨ بشهادة « جى . سى . إيه » كما يلى :

- نجح فى العام الماضى فى شعبة العلوم من الثانوية العامة المصرية ٥٤ ألف طالب وطالبة، تم قبول ٢٥٠٠ طالب منهم فى كليات الطب بنسبة ٤,٦٪ من إجمالى عدد الناجحين، أما الحاصلون على شهادة « جى . سى . إيه » فى العام الماضى ١٩٨٨ فقد كان ١٤١٢ طالب وطالبة فقط تم قبول ٥٧٧ طالبًا منهم فى كليات الطب أى بنسبة ٣٩,٤٪ من عدد الناجحين كما تم قبول ٧٧ طالبًا فى كلية طب الأسنان من بين ١٤١٢ ناجحًا فى « جى . سى . إيه» ، مع أن المقبولين من الحاصلين على الثانوية العامة لم يزد عن ٢٧٣ طالب من بين ٥٤ ألفًا وفى كليات الصيدلة تم قبول ٩٤ طالبًا من الحاصلين على « جى . سى . إيه » من إجمالى ما تم قبوله من الحاصلين على الثانوية العامة المصرية ، لم يزد على ٦٤٧ طالب وطالبة (جريدة الحقيقة ، ١٩٨٩/٩/٢).
- وتتكشف الحقائق الأغرب ، عندما نجد أن طب القاهرة وحدها تم قبول ٤٠٥ من طلاب الثانوية العامة وأضيف إليهم خارج الأعداد المقررة من قبل المجلس الأعلى للجامعات ٣٢١ طالب وطالبة من الحاصلين على « جى . سى. إيه» ، بنسبة ٧٩٪ من إجمالى عدد المقبولين لطب القاهرة وحدها من الحاصلين على الثانوية العامة المصرية . وفى طب عين شمس تم قبول ٣٥٤ طالب حصلوا على الثانوية العامة و ١٧٦ من طلبة « جى .

سى. إيه » أما كليات الهندسة فقد تم قبول ٤٦٤ طالب بهندسة القاهرة من الحاصلين على الثانوية العامة شعبة رياضيات ، أضيف إليهم ١٨٠ طالبًا من الحاصلين على « جى . سى. إيه » بنسبة ٣٨,٣٪ من إجمالى ما تم قبوله فى كلية الهندسة من الحاصلين على الثانوية العامة وفى هندسة عين شمس قبل ٤٠٢ طالبًا من خريجى الثانوية العامة و ٨٦ طالبًا من « جى . سى. إيه » وهندسة الإسكندرية قبلت ٤١٩ من طلاب الثانوية العامة و ٥٢ طالبًا من «جى . سى. إيه». (جريدة الحقيقة ١٨٩/٩/٢) .

- وإذا نظرنا إلى ما تم قبوله فى كليات القمة فى عام ١٩٨٨ من الحاصلين على « جى . سى. إيه » سنجـــد أن ٨٥,٣٪ من الناجحين فى هذه الشهادة وإجمالهم ١٤١٢ قد التحقوا بكليات الطب والهندسة وطب الأسنان والصيدلة والاقتصاد والعلوم السياسية ، والنسبة الباقية ذهبت إلى كليات التجارة والعلوم .

وهكذا نجد أن مدارس التعليم الخاص ومدارس اللغات الخاصة قد جاءت نسب النجاح فيها أعلى من المدارس الرسمية بما يقارب عشرين نقطة فى مصر الجديدة ، وبما يقارب ٣٨ نقطة فى الوايلى وليس لدينا تعليق بعد هذه الأرقام التى تتحدث بصراحة عن غياب ديموقراطية التعليم وتكافؤ الفرص فى التعليم والحياة ، لأن فرصة العمل المتاحة بعد التخرج سوف تكون لصالح خريجى هذه المدارس دون غيرها . ولا يفوتنا أن الامتحان العام والمقررات الدراسية موحدة بين المدارس الرسمية والخاصة ، إلا أن مجريات الأمور فيما عدا ذلك تتم خارج نطاق السيادة للوزارة فى معظم الحالات من حيث تكوين المقومات الشخصية للمواطن المصرى[٦٠]. ولقد تفاقت الأوضاع خلال الألفية الثالثة حيث تم إدخال «**الدبلومة الأمريكية**» إلى جانب التوسع غير المسبوق فى المدارس الاستثمارية والخاصة ومدارس اللغات ولقد امتد ذلك إلى التعليم العالى حيث نشهد التوسع فى إنشاء الجامعات الفرنسية والكندية والبريطانية .. إلخ ، ولعل ذلك يتم فى الوقت الذى يتمايز الوضع الطبقى وتتفاوت الدخول بين أفراد المجتمع ، حيث أن أفقر ١٠٪ من سكان مصر يحصلون على ٢٪ فقط من الدخل القومى ، وأغنى ١٠٪ يحصلون على ٣٣٪ وقد وصل عدد المليونيرات إلى ٢٥٠ ألف مليونير ، وتوجد حوالى ١٢٠ مليار دولار مهربة إلى الخارج (المصر فى ١٩٨٨/١١/٢٤) ألا يحق لنا بعد ذلك أن نقول بكل اطمئنان أن التعليم استجاب لمطالب الفئات والقوى الاجتماعية المسيطرة والتى تملك الثروة والسلطة فى مصر . وإنه لم يكن هناك تناقض بين توجهات النظام السياسى والسياسة التعليمية فى العقود الثلاثة الماضية .

٢ – التعليم الفنى وديموقراطية التوزيع :

لا جدال فى أن أهمية التعليم الفنى فى أى مجتمع يتطلع إلى تطوير إنتاجه ، وتحقيق قدر أكبر من الاستقلال والاعتماد على الذات ، ولا جدال أيضًا فى أن توافر تعليم فنى سليم هو أحد الشروط الضرورية – وإن كانت غير كافية – لاستزراع تقنية محلية ، ولفتح آفاق الإبداع الوطنى فى الصناعة والزراعة . ولكن السؤال الذى يطرح نفسه بإلحاح شديد هو : لماذا هذا الإلحاح من جديد ، بل فى بلد مثل مصر على قضية التعليم الفنى ؟ هناك أسباب مباشرة وأسباب قديمة لهذا الإلحاح . وفى مقدمة الأسباب المباشرة أن كثيراً من الأقطار العربية غير النفطية – ومنها مصر – مثقلة بخدمة دين خارجى كبير ، بحيث أن خدمة هذا الدين من فوائد وأقساط ترهق الأداء الاقتصادى للبلاد ، وتقتطع نسبة كبيرة من حصيلة الصادرات ، وفى كثير من الأحيان تعجز هذه الأقطار عن ملاحقة كل هذه الأعباء فتتوقف عن السداد ، وتطالب الدائنين بإعادة جدولة خدمة الدين ، لكن هذا لا يمكن أن يتم إلا من خلال الاتفاق مع المؤسسات المالية الدولية (صندوق النقد والبنك الدوليين) على ما يسمى الإصلاح الاقتصادى المحلى ، أى اتباع « روشتة » الإصلاح الاقتصادى التى يضعها الصندوق والبنك لدول العالم الثالث ، وفى مقدمتها خفض الإنفاق الحكومى على الخدمات . ومن هنا يبدأ الحديث عن سياسة تضييق القبول فى الجامعات وفى التعليم الثانوى العام ، وفتح أبواب التعليم الفنى على مصراعيها ، تحت وهم أن التعليم الفنى أقل تكلفة من التعليم العام ، وأن خريجى المدارس الفنية لا يواجهون مشكلة البطالة التى يواجهها خريجو الجامعات [٦١].

والمذكرة السرية التى قدمتها الحكومة المصرية للدائنين تقول بصريح العبارة : **« أن تغييراً جذريًا فى نظام التعليم يجرى ، بهدف ضمان الوفاء بشكل أفضل باحتياجات سوق العمل وأن خطوات هامة اتخذت لإصلاح التعليم ، وإصلاحات إضافية سوف تدخل لمساعدة سياسات الحكومية فى تشجيع دور أكبر للقطاع الخاص والطابع الخاص المتزايد للاقتصاد . (الأهالى ١٩٨٩/١/١١) .**

أما الأسباب القديمة فتتعلق بقضية تخلف التقنية المحلية ، وتزايد الاعتماد على التقنية الأجنبية التى قد لا تلائم ظروف الإنتاج المحلية وخصوصياته . **ولقد صرح وزير التعليم « بأن العلوم قد استقرت وأن التقدم لا يتحقق عن طريق العلم ، لكنه يتحقق عن طريق التقنيات والتطبيقات التكنولوجية » (المصور يونيو ١٩٨٨)** ولكن هذه صورة غير حقيقية وغير

صادقة ، والهدف منها تمهيد الأذهان لمزيد من الاهتمام بالتعليم الفنى على حساب التعليم النظرى .

إن الاهتمام بالتعليم الفنى والمهنى ليس أمراً معيبًا أو سيئًا فى حد ذاته ولكن الصورة التى عرض بها الأمر فى – استراتيجية تطوير التعليم ، يوليو ١٩٨٧ – والوثائق الأخرى التالية لها مزعجة ، وهى تدعم فكرة المسارات على مستوى التعليم الإعدادى ، حيث سيكون هناك المسار المهنى من الإعدادى ، والمسار المهنى مختلف عن المسار الأكاديمى الذى يؤهل الطالب للتعليم الثانوى العام ، يؤهله بعد ذلك للتعليم الجامعى . والإشكال الأكبر هو أن نحدد اتجاه الإنسان طوال حياته المقبلة على أساس الأداء الذى يقوم به فى هذه المرحلة المبكرة جداً من حياته(٦٣). إن الشيء الأكيد أن هذه المسارات المهنية تصطبغ بالصبغة الطبقية ، حيث أن أولاد القادرين ستتبع كافة الوسائل التى تمكنهم من عدم الدخول فى هذه المسارات ، وأولاد الفقراء هم الذين لايجدون أمامهم سوى الدخول فى هذه المسارات المهنية ، لفقدانهم القدرة المالية التى تعينهم على تجاوز الدخول فيها .

إن الإحصائيات توضح لنا أن ما يقرب من ثلثى تلاميذ التعليم الفنى هم الملتحقون بالتعليم التجارى ، حيث بلغت أرقام المستجدون فى عام (١٩٨٥/٨٤) ١٥٩,٤٤٨ ألف طالب وطالبة مقابل ٣٤,٨٥٥ للتعليم الزراعى و ٩٠,٠٥٥ للتعليم الصناعى . كما أن التعليم التجارى لا يمت للإنتاج الصناعى والزراعى بصلة ، كما يوضح تقرير اللجنة المصرية الأمريكية عن التعليم الصادر عام ١٩٨٠ ، فإذا كان طالب التعليم الصناعى يكلف الوزارة سنويًا فى المتوسط ١٢٢ جنيهًا ، وطالب التعليم الزراعى ١٥٦ جنيهًا ، بينما يكلف طالب الثانوى العام ١٠١ جنيهًا . معنى هذا أن التعليم الفنى فى مستواه المتواضع الحالى ، أكثر تكلفة من التعليم العام . ولقد قدرت وزارة التعليم عام ١٩٧٩ إنها فى حاجة إلى ٢٠٠ مليون جنيه لتطوير التعليم الثانوى الفنى بالأسعار القائمة آنذاك ، وهو ما يصل إلى أكثر من ٥٠٠ مليون جنيه بأسعار اليوم (٦٣). وهذه الحقائق توضح أن تطور التعليم الفني الذى يقدم حلاً لمشكلة الحد من الإنفاق فى التعليم ، وفق نصائح صندوق النقد والبنك الدوليين ، هو بمثابة الجرى وراء سراب من الأوهام وأن القضية الأساسية هى حرمان أبناء الفقراء من مواصلة التعليم العام والجامعى والزج بهم فى التعليم الفنى ، الذى كان ومازال يحوى أقل الفئات الاجتماعية دخلاً .

ففى إحدى الدراسات الأكاديمية التى أجريت حول (المستوى الاقتصادى والاجتماعى لآباء طلاب التعليم الفنى) أشارت البيانات إلى أن : فى شعبة البرادة فى المدرسة الثانوية الميكانيكية مثلاً : نجد أن أكثر من ٤٥٪ من آباء التلاميذ وحوالى ٨٢٪ من أمهاتهم ليس لديهم أى مؤهل تعليمى ، وأن أكثر من ٤٣٪ من الآباء وأكثر من ١٦٪ من الأمهات لايتعدى مستواهن التعليمى المرحلة الإعدادية ، وحوالى ١١٪ من الآباء و ٢٪ من الأمهات حاصلات على الثانوية . ومن ثم تبقى ١٪ من الآباء وصفر من الأمهات من الحاصلات على شهادة جامعية ، ومن ناحية أخرى يقل دخل ٦٣,٥٪ من أسر العينة - وعددها ١٥٠ طالبًا - عن ١٠٠ جنيه فى الشهر وحوالى ٣٢٪ يتراوح دخلها بين ١٠٠ - ٣٠٠ جنيه فى الشهر وأن ٨٨٪ من هذه الأسر يتراوح عدد أفرادها من ٥ - ١١ شخصًا [٦٤].

والغريب فى الأمر ، بعد ذلك هو إحالة زيادة عدد الخريجين - الوهمية - إلى جهاز التعليم وسياسته وليس إلى إخفاق خطط التنمية المطروحة ، عن فتح مجالات للعمل والإنتاج تستوعب الخريجين الجدد ، وهو إخفاق يعبر بشكل رئيسى عن فشل التوجه الاقتصادى الحالى - الانفتاح الاقتصادى - ونمط التنمية المشوهة المتبع ، وعجز القطاع الخاص عن استيعاب عمالة جديدة لاعتماده على تكنولوجيا عالية توفر الأيدى العاملة ، ويتحول الحديث كله عن الزيادة ، وهى فى حقيقة الأمر ليست زيادة ، بل فشل لخطط التنمية المزعومة ، ولإخفاق النظام الاقتصادى وتوجهاته فلقد بلغ عدد المتعطلين فى مصر حوالى ٢,٥ مليون متعطل من قوة العمل التى هى ١٣,٧ مليون بنسبة ١٦٪ ، والأخطر من ذلك افتراض الخطة الخمسية ، بأننا لم نصل لأكثر من نصف الرقم (الأهرام ١٩٨٩/١/١٥) ناهيك عن انتظار الخريجين لأكثر من عشر سنوات لإيجاد فرصة عمل ، **ومن هنا يثار سؤال : هل نتوسع فى نوع من التعليم لا يجد خريجوه فرص العمل ؟! أليس فى ذلك مغالطة المراد بها التمويه على طبقية التعليم وانحيازه لفئة دون أخرى ؟! ورفع الدولة مسئوليتها عن توفير فرص التعليم وفرص للحياة .. ألا يعنى انسحاب الدولة من ذلك هو ترك الصراع الاجتماعى يشتد ؟!** .

وأخيراً :

فى العرض السابق ، والذى أوضحنا فيه ديموقراطية التعليم فى علاقتها المتداخلة بديموقراطية النظام السياسى ، وتكافؤ الفرص فى الحياة وفى التعليم ، باعتبار أن تكافؤ الفرص التعليمية هو جزء من ديموقراطية العملية التعليمية . واقتصرنا فى الحديث عن التعليم

ما قبل الجامعى ، لأننا نعتقد أن ديموقراطية التعليم الجامعى فى حاجة إلى دراسة مستقلة .
ولقد اتضح لنا من العرض السابق ، وجود أزمة في بنية النظام السياسى ورفعه لشعار التعددية والديموقراطية ، ولقد انعكست هذه الأزمة بدورها فى السياسة التعليمية ، ودللنا على ذلك بمظاهر غياب ديموقراطية التعليم ما قبل الجامعى وانتفاء لمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية . إن أزمة النظام التعليمى ليست مستقلة عن أزمة النظام السياسى ، لأن مشكلات النظام التعليمى تكمن خارج بنيته ، وإن حل المشكلات التربوية والتعليمية ، لن يكون إلا بحل التناقضات القائمة فى المجتمع ، فلا يمكن مثلاً الحديث عن ديموقراطية للتعليم فى ظل وجود نظام اجتماعى سياسى ظالم فى جوهره ويزيد التناحر الطبقى ، ويحكم بمنطق الصفوة .

ومن هنا فإن الدور السياسى والأيديولوجى المناط بالنظام التعليمى هو التوعية بتلك التناقضات ومحاولة كشف التمويه الطبقي الكامن خلف مقولات تطوير السياسة التعليمية .

المصادر والمراجع

1 - Samwel Bowles, " Education, Social Conflict and Even Development" In: **The Education Dileman Policy Issues for Developmant Countries in 1980. Edited by, John Simmons,** (The World Bank), Pergamon, Press, U.S.A. 1980, p. 207 .

2 - Ibid., p. 215 .

3 - P. Bourdieu and J.C. Passeron, **Reproducation in Education, Society and Culture** (London, Sage Publication, 1977), p. 142 - 164 .

4 - S. Bowles, "Unequal Education and the Reproduction of the Social Division of Labor", in **Power and Idelogy Educationed by Jerme Karabel and A.H.Halsey** (London, Oxford Uni, press 1977), pp. 137 - 141 .

5 - S. Bowles, Education social conflict and even Development ., op. Cit, p. 217 .

6 - P. Bourdieu, "Culture Reporducation and soical Reproduction" in power and Idelogy , Op.Cit., pp. 487 - 489 .

7 - Boudelat, C. and Establet, R. **School Capitalism in France** (Paris Maspero, 1972), pp. 25 - 270 .

٨ - مهدى عامل ، **مقدمات نظرية لدراسة الفكر الاشتراكى فى حركة التحرر الوطنى** (بيروت - دار الفارابى - ١٩٨٦) ، ص ١٦٩ .

٩ - المرجع السابق ، ص ١٧٠ .

١٠ - وزارة التربية والتعليم ، **تطوير وتحديث التعليم فى مصر - سياسته وخططه وبرامج تحققه** (القاهرة، وزارة التربية والتعليم ، يوليو ١٩٨٠) ، ص ص ١١ - ١٢ .

١١ - المرجع السابق ، ص ص ١٨ - ٢٠ .

١٢ - وزارة التربية والتعليم ، **السياسة التعليمية فى مصر** (القاهرة ، المكتب الفنى للوزير ، يوليو ١٩٨٥) ، ص ص ٩ - ١١ .

١٣ - أحمد فتحى سرور ، **استراتيجية تطوير التعليم فى مصر** (القاهرة ، وزارة التربية والتعليم ، يوليو ١٩٨٧) ، ص ص ١١٧ - ١٥٠ .

١٤ - أحمد صيداوى ، « تطوير مفهوم التكافؤ فى الفرص التعليمية » (**مجلة الفكر العربى ، العدد ٢٤ السنة الثالثة ، بيروت معهد الإنماء العربى ، ديسمبر ١٩٨١**) ، ص ٤ .

١٥ - جميل إبراهيم « نظرة نقدية للثقافة المدرسية من زاوية تكافؤ الفرص التعليمية » ، مجلة الفكر العربى ، مرجع سابق ، ص ٥٦ .

16 - Philip Coombs, **The World Education Crisis**, (N.Y. Oxford, Uni, Press, 1968).

17 - Bourdieu, P. and Paseron, J.C. Reporduction in Education Society and Culture , Op. Cit., pp. 250 - 270 .

18 - Boudelat, C. and Establet, R., School Captialism in France, op. cit., pp. 45-50 .

١٩ - جميل إبراهيم ، « ديموقراطية التربية أواقع هى ، أم وهم » ، (مجلة الفكر العربى ، مرجع سابق، ص ص ٩٢-١٠٠.

٢٠ - جميل إبراهيم : « نظرة نقدية للثقافة المدرسية من زاوية تكافؤ الفرص التعليمية » ، المرجع سابق، ص ٥٧ .

٢١ - جوزيف أنطون وخليل أبو رجيلى ، **عائدات النظام التربوى فى لبنان** (بيروت ، المركز التربوى للبحوث والإنماء ، ١٩٨٩) ، ص ١٩٠ .

٢٢ - عبد الله عبد الدايم : **التربية فى البلاد العربية** (بيروت ، دار العلم للملايين ، ١٩٧٤) ، ص ١٩٢ .

٢٣ - عبد الفتاح تركى : « تكافؤ الفرص التعليمية ، ورقة بحثية قدمت إلى **مؤتمر الديموقراطية والتعليم فى مصر الذى عقد فى الفترة من ٢-٥ إبريل ١٩٨٤ بجريدة الأهرام ، ورابطة التربية الحديثة بالقاهرة بالاشتراك مع مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية بالأهرام** ص ٧ .

٢٤ - يمكن الرجوع إلى الدراسات التالية والتى عالجت هذا المفهوم بشكل جيد

-Coleman, J.S. " **The Concept of Equality of Education opportunity** " Harward Educational Reivew, 38, I, Winter, 1968 .

- Coleman, J.S. "**Equality of Education opportunity** " Harward Educational Reivew (43: I, Fed 1973).

- Havighurst R.J. Reveuing O.E.C.D., Social objectives in Educational Plannning in : **Internatioanl Reivew of Education** (No. 1, 1969).

- Husen T. ": Does Broader Educational Opportunity Mean Lower Standrds: **International Reivew of Education**, 1971).

- Husen, T., Influence on Educational Attaiment (Paris O.E.D.C. (CERI) 1975 .

25 - Ibid, p. 30 .

26 - Ibid., p. 31 .

27 - Ibid., p. 34 - 36 .

28 - Floud, Jean, **Social Class and Educational Opportunity** (London Heinman, 1956) .

29 - Husen, T.Social influences on Education Attaiment., op.Cit. pp. 54-58.

30 - Scharg. Peter., "End of the Imposible Dream", **Saturday Reivew**, (Sept. 19, 1979), 68 - 70 .

31 - Jenks, C., Inequality : **A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in American** (N.Y. Harper 1972).

32 - S. Bowles, **"Schooling and Inequalitiy from gernation to Genration" Journal of Political Economy** (80: 2 No. 3 May, June, 1972) 219 - 251 .

٣٣ - حسن البيلاوى : « تحرير الإنسان فى الفكر التربوى - دراسة فى تطور وتصنيف الاتجاهات المعاصرة فى علم اجتماع التربية - (**ورقة بحثية ألقيت فى مؤتمر الديموقراطية والتعليم فى مصر**) ، مرجع سابق ، ص ١٢٠ .

34 - Henry, Levin, " **Educational opportunity and Social Inequality in Western Europe"Social Problems2, Dec.1976**), pp.160 - 161 .

٣٥ - المجالس القورمية المتخصصة ، سياسة التعليم (القاهرة ، المجالس القومية المتخصصة ، ١٩٨١)، ص ٩٧ .

٣٦ - شبل بدران ، « التربية والبنية الاجتماعية فى البلدان المتخلفة ، (**مجلة التربية المعاصرة ، العدد الأول ، يناير ١٩٨٤**) ، ص ١١٠ .

٣٧ - إبراهيم العيسوى ، خطة التنمية الحكومية - الأحلام والواقع ، والبديل الجاد - (**القاهرة - كتاب الأهالى ، رقم ٢١ ، يوليو ١٩٨٩**) ، ص ٥١ .

٣٨ - وزارة التربية والتعليم ، السياسة التعليمية فى مصر ، مرجع سابق ، ص ١٣ .

٣٩ - شبل بدران ، « التعليم وحقوق الإنسان المصرى » (**مجلة الهلال ، عدد ديسمبر ، القاهرة ، ١٩٨٧**) ، ص ٥٦ .

٤٠ - المرجع السابق ، ص ٥٦ .

٤١ - أحمد فتحى سرور ، استراتيجية تطوير التعليم فى مصر ، مرجع سابق ، ص ١٢١ .

٤٢ - إبراهيم العيسوى ، خطة التنمية الحكومية ، مرجع سابق ، ص ص ٥٠ - ٥١ .

٤٣ - مصطفى كمال حلمى ، **التعليم فى مصر - حاضرة ومستقبله** ، (اليونسكو ، نشرة الشعبة القومية للتربية والعلوم والثقافة - العدد ٤٣ ، القاهرة ، ١٩٧٧) ، ص ص ١٢ - ١٣ .

٤٤ - محيا زيتون ، الإتفاق العام الاجتماعى ومدى استفادة الفقراء " التطورات والاثار - (القاهرة ، **كتاب الأهرام الاقتصادى ، العدد رقم ١٣٠ ، توفمبر ١٩٩٨**) ، ص ٣١ .

٤٥ - المجالس القومية المتخصصة ، سياسة التعليم ، مرجع سابق ، ص ص ١١١ - ١١٢ .

٤٦ - الجهاز المركزى للتعبئة والإحصاء ، **النشرة الإحصائية - حول نظم التعليم والتوظيف فى مصر** (العدد الخامس ، القاهرة ، أكتوبر ١٩٨٦) ، ص ٢٢ .

٤٧ - أحمد فتحى سرور ، استراتيجية تطوير التعليم فى مصر ، مرجع سابق ، ص ص ١٤٥ - ١٤٨ .

٤٨ - محمد نبيل نوفل : **دراسات فى الفكر التربوى المعاصر** (القاهرة : الأنجلو المصرية ١٩٨٢) ، ص ص ١٨٧ - ١٨٨ .

٤٩ - المرجع السابق ، ص ١٨٨ .

50 -Ivan Illich, **Deschooling Society** (N.Y.Penguin Bools, 1973), pp.18 - 22 .

٥١ - عبد الفتاح تركى : المدرسة وبناء الإنسان (القاهرة ، الأنجلو المصرية ، ١٩٨٣) ، ص ٧٤ .

٥٢ - اليونسكو ، مكتب الإحصاء : **تطور الهدر المدرسى فى المرحلة الأولى من التعليم فى العالم ما بين عامى ١٩٧٠ - ١٩٨٠** ، تقرير مقدم إلى المؤتمر الدولى للتربية ، الدورة التاسعة والثلاثين ١٦ - ٢٥ أكتوبر ١٩٨٤ ، ص ص ٧٠ - ٧٤ .

٥٣ - المجالس القومية للتعليم للبحث العلمى والتكنولوجيا : **إحصاءات ذات دلالة عن الموقف التعليمى فى مصر فى العام ١٩٨١/٨٠** (القاهرة ، نوفمبر ١٩٨١) ، ص ١ .

٥٤ - محمد نبيل نوفل : دراسات فى الفكر التربوى المعاصر ، مرجع سابق ، ص ٢١٣ .

55 - Ivan Illich, **Celebration of Awarness** (Hrmondsowrth, penguin Books, 1976), pp. 107 - 138 .

٥٦ - محمد نبيل نوفل ، مرجع سابق ، ص ص ٢١٣ - ٢٢٠ .

٥٧ - إبراهيم سعد الدين ، « قومية التعليم ووطنيته » (**الأهالى** ١٤/١١/١٩٨٤) .

٥٨ - وافق السيد / منصور حسين نائب وزير التربية والتعليم على فكرة استيراد المعلمين الأجانب فى عام ١٩٧٩ حينما كان يحتل موقعه الوزارى ودافع عنه بشدة (الأهرام ١٣/٩/١٩٧٩) وبعد أن ترك منصبه الوزارى ، بعد توليه الوزارة ، وشغل منصب نقيب المعلمين ، عارض الفكرة بشدة ، ودافع عن قومية التعليم وكرامة المدرس المصرى ؟! وعلى أن ذلك يشكل هدراً لكل القيم والمكاسب التى حققها المعلم المصرى طوال تاريخه الطويل (أهرام ٤/١/١٩٨٨) .

٥٩ - حامد عمار ، « هوامش على متن التعليم » (**الشعب فى ١٩/٧/١٩٨٨**) .

٦٠ - عبد العظيم أنيس ، التعليم الفنى وقضية التقنية (**مجلة العربى ، العدد ٣٦٢ ، الكويت يناير ١٩٨٩**) ، ص ص ٣١ - ٣٢ .

٦١ - عبد العظيم أنيس ، التعليم الفنى وقضية التقنية ، مرجع سابق ، ص ٣٣ .

٦٢ - فؤاد زكريا « السياسات التعليمية فى مصر فى الثمانينات » (**ندوة التربية المعاصرة ، صيف ١٩٨٨ ، مجلة التربية المعاصرة العدد ١٣**) ، ص ٢٢١ .

٦٣ - حامد عمار ، « عقد التعليم الفنى » (**الشعب ، ١٩/٧/١٩٨٨**) .

٦٤ - حامد عمار ، « عقد التعليم الفنى » (**الشعب ، ١٩/٧/١٩٨٨**) .

المحتويات

رقم الايداع ١١٦٦٨ / ٢٠٠٦
الترقيم الدولى I.S.B.N. 977 - 322 - 193 - 8

مطبعة صحوة
٧ شارع اسماعيل رمضان - فيصل
تليفون / ٣٨٧١٦٩٣ - ٠١٠١٠٠٩٦٧٨